



Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA LA EDUCACIÓN

Trabajo Final de Maestría

**La Articulación entre nivel primario y nivel secundario como factor que
facilita la transición y el acompañamiento a las trayectorias escolares: Un es-
tudio en la Región III de Educación.**

Maestreado: Daniela Susana Rossler

Directora: Dra. Silvia Morelli

Santa Fe – Argentina

Setiembre de 2020

DEDICATORIA

A mi esposo, Omar Gioria, por su estímulo, acompañamiento y apoyo sin el cual este trabajo no se hubiera concretado. Por su paciencia que ha formado en mí un carácter de fortaleza y esfuerzo, inspirándome siempre a creer y soñar por cosas grandes y a vivir con un anhelo, pasión y entrega hacia la visión que tengo por delante en servicio a la educación.

A mis hijos, Joel y Josías por llevar adelante la casa y sus tareas escolares durante la escritura, por sus palabras de fortaleza y por mostrarme su corazón al expresarme en muchas ocasiones “mamá estamos orgullosos de vos.” A Josué, mi hijo más pequeño, por haber comprendido tantos “no puedo porque estoy escribiendo”, por colaborar en la casa y por haber entendido y perdonado “que mamá no pudiera ir a algunas reuniones del colegio y a algunos partidos de básquet.”

A Hugo y Norma, mis padres, quienes con su orgullo silencioso me sostuvieron y alentaron tantas veces cuando ya no tenía ánimo para continuar y por su apoyo en mi carrera profesional y mis proyectos de vida.

A Olga, “la abuela viejita” que con sus 100 años supo entender que este tiempo de escritura me era imposible ir todos los días a pasar largo tiempo con ella, y al visitarla a altas horas de la noche siempre me decía “gracias por venir aunque sea solo un ratito.”

A mis amigos y compañeros de trabajo por su apoyo incondicional y aportes para la escritura, en especial a Jorgelina Ferrero quien me acompañó incondicionalmente en todo el trabajo de campo y con quien he construido el camino que se desarrolla en esta indagación sobre prácticas institucionales y profesionales.

A tantas escuelas primarias y secundarias, a sus directores y docentes que gustosos colaboraron con toda la información necesaria. A Gabriel y a tantos adolescentes que no concretan la educación secundaria, por ser mi inspiración.

AGRADECIMIENTOS

Ser agradecido es una virtud indispensable y es uno de los principios más valiosos en la vida. Aplicarlo en esta indagación tiene un significado muy especial ya que son muchas las personas que posibilitaron y acompañaron la escritura de este trabajo, pero son muchas más las que influyeron en mi vida para llegar a este momento.

La palabra “gracias” es corta, solo tiene siete letras, pero tiene un enorme poder en nuestra relación con Dios y las personas, por ello, gracias a Dios primeramente, por las fuerzas y la salud otorgadas durante todo el transcurso de mis estudios y escritura del trabajo, que en algunos momentos fue quebrada por el cansancio físico e intelectual.

El cumplimiento de un gran sueño no siempre es inmediato al comienzo del mismo, sino que en la mayoría de las veces se remonta a sucesos ocurridos muchos años antes de su concreción. Es así que nunca olvidaré a la señorita María de Lengua cuando en sexto grado de primaria me dijo un día luego de presentar una narrativa: “[...] cada vez que escribes muestras que tu alma lleva dentro la docencia. Nunca dejes de alimentarla con valores y educación y tampoco dejes de escribir [...].” En ese momento esas palabras no fueron muy significativas, pero por alguna razón no las olvidé. Hoy estas palabras resuenan en mi mente y me llevan a pensar y agradecer a todos aquellos que permitieron que de una u otra manera me nutra de los verdaderos valores de la docencia y me permitan realizar una labor educativa al servicio de los estudiantes con la posibilidad de ver plasmada la oportunidad de la escritura con el propósito de colaborar en pos de una mejor educación santafesina.

No olvido mi primer experiencia docente en la Escuela Normal N° 30 donde comenzando con tan solo dos horas cátedras semanales fui creciendo (no solo en carga horaria, sino en profesionalidad). El destino quiso que la rectora de la escuela me animara a estudiar para rendir el concurso de dirección a partir del cual titularizo y asumo la dirección, por ello mi agradecimiento a la Prof. Silvia Kern y a Mabel Manonelles y Dina Amaker que en esos momentos de apoyaron.

Transitando la dirección, agradezco al equipo del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y de la UNL la posibilidad de una beca para la Maestría en Políticas Públicas para la Educación. En este punto, en especial a la Dra. Silvia Morelli, quien me entrevista e invita a ser parte de esta singular experiencia.

A todos los docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHCS), que brindaron clases magistrales y experiencias vividas desde su interior en pos de sueños educativos. A la Directora de esta Maestría Milagros Sosa Sállico, quien con extrema sencillez y apertura nos brindó su acompañamiento y paciencia en cuestiones administrativas que no siempre salían bien.

Un reconocimiento especial a la decana de la FHCS, la Prof. Laura Tarabella, quien permitió que este tránsito sea una realidad habiéndonos alojado en su universidad.

Y ya, en el tránsito por la escritura del presente trabajo final de Maestría, en primer lugar quiero agradecer el acompañamiento y ejemplo profesional recibido por mi Directora, la Dra. Silvia Morelli quien en singular apertura ha compartido sin egoísmo profesional sus amplios conocimientos y herramientas que posibilitaron la escritura de este trabajo, a Érica y Marta, coordinadoras incondicionales, siempre dispuestas a animar y orientar.

A la Prof. Graciela Ferreyra con quien comienza esta aventura de abordar la articulación dialogando en una fría mañana sobre los problemas que ocurren en el tránsito desde el nivel primario al secundario.

Durante el desarrollo de la etapa de observación y análisis del proyecto, fue necesario el desplazamiento hasta diferentes zonas alejadas, y una de ellas considerada como “zona roja”, este nombre hace referencia a las zonas víctimas de la violencia y adicciones de la localidad de Josefina, pero eso simplemente parecía para mí como una exageración por el acompañamiento recibido de los directores y supervisores. Agradezco a mis compañeros de trabajo quienes me apoyaron y aportaron consejos durante todo el tránsito del trabajo, en especial a la Prof. Jorgelina Ferrero (supervisora del nivel primario del Sección H de la Región III) quien incondicionalmente estuvo presente acompañando en el territorio. A la Delegada Región III Lic. Carolina Pellegrini y al Coordinador Pedagógico Mariano Gigon, quienes permitieron que la indagación sea una realidad y depositaron confianza en el trabajo realizado.

A los directores de las escuelas primarias y secundarias, quienes con sus aportes, preguntas, perspectivas y dudas me han ayudado a ponerle punto final al texto.

Gracias al esfuerzo de mi esposo, quien siempre estuvo a mi lado, ayudándome en todo lo necesario con la casa y mis hijos en este tiempo de casi una “mamá ausente”, y quien también me llevó por caminos perdidos de tierra para llegar a las escuelas de campo.

A mis hijos, Joel, Josías y Josué quienes me han “esperado” incondicionalmente hasta que su mamá termine, entendiendo miles de cosas que no alcanzaba a realizar, muchas reuniones de club y de padres a las que no pude acompañar, pero siempre alentándome a continuar.

A todos y cada uno de los que estuvieron junto a mí, en estos casi 3 años de formación y escritura, ¡a todos, muchísimas gracias por ser parte de este tiempo especial e irrepetible!

RESUMEN

En el marco de la educación actual, el fortalecimiento de los procesos de articulación entre el nivel primario y secundario adquieren importancia para garantizar que los estudiantes transiten toda su escolaridad obligatoria y completen su trayectoria educativa. En el presente Trabajo Final de Maestría indagamos sobre prácticas micropolíticas para la articulación entre el nivel primario y secundario desarrolladas por supervisores y directores de escuelas a partir del Proyecto de Articulación Internivel (PAI RIII) de la Región III en la provincia de Santa Fe en los años 2018-19.

En este contexto, mediante un abordaje cualitativo, nos proponemos construir las tramas y ofrecer un texto descriptivo desde la mirada de supervisores y directores. Recogemos los datos mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, encuestas, análisis de documentos y observación participante que aplicamos en tres fases de trabajo de campo a una muestra de tres situaciones de análisis diferenciadas y agrupadas según su manera de articular y conformadas por un conjunto de diez escuelas primarias, tres escuelas secundarias y un núcleo rural secundario de la Regional III. Desde la triangulación múltiple realizamos el análisis de la información.

A partir de los resultados del trabajo, y enfocados en la transición entre el nivel primario y secundario, invitamos a la reflexión y al diálogo alrededor de: (a) el ejercicio profesional del rol del supervisor y director de escuela en la implementación de proyectos interinstitucionales para la articulación internivel, (b) la articulación como “un puente” que permite la unión entre niveles mediante prácticas educativas interinstitucionales e internivel para el acompañamiento de las trayectorias escolares y (c) la articulación como un aspecto necesario de considerar en las agendas políticas en el mesonivel santafesino. A modo de conclusiones, recopilamos los principales hallazgos de este trabajo y formulamos algunas limitaciones y posibles nuevos planteamientos e interrogantes al problema.

Palabras claves: transición, articulación internivel, práctica educativa, micropolítica, mesopolítica, Educación Primaria y Educación Secundaria.

ÍNDICE

RESUMEN	6
ÍNDICE.....	7
PREFACIO.....	1
INTRODUCCIÓN	7
Presentación de la temática a abordada.....	7
Definición del Problema	11
Objetivos propuestos	16
Justificación del Trabajo.....	16
Trayecto de Lectura	19
CAPITULO 1: Antecedentes	23
1.1. La articulación en el ámbito internacional	23
1.2. La articulación en Latinoamérica	25
1.3. La articulación y su abordaje en Argentina	27
CAPÍTULO 2: Las decisiones metodológicas	33
2.1. La posición frente a la investigación educativa: comprender y describir	33
2.2. Paradigma: un abordaje cualitativo	34
2.3. Un posible encuentro en la mirada: la descripción densa	36
2.4. Técnicas de recolección de datos	38
2.4.1. Entrevista semiestructurada	39
2.4.2. Encuesta.....	42
2.4.3. Análisis de Documentos	43
2.4.4. Observación participante	44
CAPITULO 3: Situar el trabajo en el marco de la sociedad actual.....	48
3.1. Un breve recorrido por las diferentes reformas que configuraron al actual sistema educativo argentino	48
3.2. La estructura del sistema educativo nacional y sus fases de transición.....	51
3.2.1. Panorama general de la etapa de Educación Primaria.....	53
3.2.2. Panorama general de la etapa de Educación Secundaria	54
3.3. Los desafíos que presenta el nivel secundario en el siglo XXI	55
3.4. La educación santafesina actual	62
3.4.1. Estructura del sistema educativo santafesino	62
3.4.2. La política educativa santafesina	65
3.4.3. Breve información sobre cobertura, repitencia y abandono.....	68
3.5. La Región III donde se sitúa la indagación	69
CAPÍTULO 4: Algunos aspectos sobre articulación.....	72

4.1. La transición entre niveles educativos	72
4.2. La articulación internivel.....	76
4.3. Articulación y trayectorias educativas	77
4.4. La articulación internivel y los procesos de toma de decisión.....	79
4.5. Las prácticas educativas para la articulación.....	83
CAPÍTULO 5: El problema encuentra su metodología.....	87
5.1. Establecimiento de la población.....	87
5.2. Selección de la Muestra.....	91
5.2.1. Observación participante y aplicación de encuesta exploratoria	91
5.2.2. Análisis de los datos recabados en la encuesta exploratoria	92
5.2.3. Agrupamiento de escuelas según la manera de articular	94
5.2.4. Definición de Situaciones de Análisis	96
5.3. Recolección de datos: fases de trabajo de campo.....	102
5.3.1. Primera Fase: visita a la Regional III	103
5.3.2. Segunda Fase: visita a las Escuelas	106
5.3.3. Tercera Fase: ampliación de la Información.....	113
5.4. Como tratar con los datos: el análisis de la información obtenida ..	114
5.4.1. Nuestro proceso de triangulación	115
5.4.2. La validez de los datos	118
Capítulo 6: Narrando las voces en el recorrido	121
6.1. Las voces de los supervisores	122
6.2. Las palabras de los directores en sus diferentes voces.....	136
6.3. Los papeles también hablan	157
CAPÍTULO 7: Análisis para la discusión	193
7.1. Noción de articulación.....	193
7.2. Micropolíticas para la articulación: prácticas educativas en el marco del PAI RIII.....	194
7.3 El supervisor y director como agente central para la articulación institucional	198
7.4. Propuestas desde la micropolítica a la mesopolítica santafesina ...	199
CAPÍTULO 8: Final de Juego.....	202
8.1. Reflexiones y conclusiones.....	202
El rol del supervisor y el rol del director es determinante en los proyectos interinstitucionales para la articulación.....	203
La articulación es un puente que une los niveles primario y secundario	205
La articulación en las agendas políticas de mesonivel	209
8.2. Limitaciones	212
8.3. Prospectiva	213
BIBLIOGRAFÍA.....	215

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Características del estudio cualitativo.	.....	36
Cuadro 2: Posicionamientos metodológicos asumidos.	.....	47
Cuadro 3: Códigos para identificar los instrumentos	.....	47
Cuadro 4: Niveles del sistema educativo obligatorio santafesino	.....	63
Cuadro 5: Etapas del Sistema educativo santafesino.	.....	64
Cuadro 6: Estructura de la Educación Primaria santafesina	.....	64
Cuadro 7: Estructura del Nivel Secundario : Estructura del Nivel Secundario santafesino	.....	65
Cuadro 8: Evolución de la matrícula del Nivel Secundario en Santa Fe	.....	66
Cuadro 9: Matrícula Nivel Secundario, Santa Fe. Total del país: 2007- 2013	.....	68
Cuadro 10: Población del estudio: escuelas del Nivel Secundario	.....	88
Cuadro 11: Población del estudio: escuelas del Nivel Primario	.....	89
Cuadro 12: Escuelas primarias que articulan con escuelas secundarias.	.....	94
Cuadro 13: Grupo A: Escuelas Secundarias	.....	95
Cuadro 14: Grupo B: Escuelas Secundarias	.....	95
Cuadro 15: Grupo C: Escuelas Secundarias	.....	96
Cuadro 16: Criterios aplicados para la selección de las SdA.	.....	97
Cuadro 17: Comparación entre las escuelas secundarias de cada SdA.	.....	101
Cuadro 18: Detalle de entrevistas realizadas	.....	111
Cuadro 19: Estadios, fases de recolección de datos y técnicas utilizadas	.....	118
Cuadro 20: Relaciones entre actores	.....	147
Cuadro 21 Recolección de Planificaciones Articuladas PAI RIII	.....	172

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Estructura Del Sistema Educativo Argentino	52
Ilustración 2: Regiones Educativas Provincia de Santa Fe	70
Ilustración 3: Posibles discontinuidades y rupturas en la trayectoria educativa	79
Ilustración 4: Ubicación geográfica de la Población	90
Ilustración 5: Población	90
Ilustración 1: Situaciones de análisis – Maneras de arti- cular	98
Ilustración 7: Situaciones de Análisis – Similitudes y Dife- rencias	101
Ilustración 8: Fases del trabajo de recolección de datos	102
Ilustración 9: Triangulación Múltiple	117
Ilustración 101: Relaciones de trabajo PAI Regional III	148

LISTADO DE ABREVIATURAS

CEF	Consejo Federal de Educación
DINIECE	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
EESO	Escuela de Educación Secundaria Orientada
EESOP	Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada Particular Incorporada
EETP	Escuela de Educación Técnica Profesional
LEN	Ley de Educación Nacional
ME	Ministerio de Educación
NAP	Núcleos de Aprendizaje Prioritario
NIC	Núcleo Interdisciplinarios de Contenidos
NRESO	Núcleo Rural Secundario Orientado
PAI RIII	Proyecto Articulación Inter-nivel Región III
SdA	Situación de Análisis
SIGAE	Sistema de Gestión Administrativa Escolar
TIC	Tecnología de la Información y la Comunicación

PREFACIO

El educador Perkins (2010) a través de su libro *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación* usa el ejemplo del aprendizaje del béisbol como analogía y habla de la importancia de ayudar a los que aprenden a entender cuál es el juego completo y no solamente sus partes, cuáles son los desafíos, las grandes preguntas, los problemas a resolver, las ideas centrales. Es por ello que nos acompaña con su metáfora sobre el juego como hilo conductor que inspira los capítulos del presente trabajo. Pensando a las prácticas escolares como analogía de aprendizaje descubrimos el sentido del juego completo en el pasaje del nivel primario al secundario.

A diferencia del ejemplo aportado por Perkins (relacionado con el mundo del béisbol), la versión principiante del juego de la que habla el autor, es la que podemos contemplar en la articulación entre el nivel primario y secundario, en la que los estudiantes son *principiantes* de un nuevo nivel educativo, Necesitando acompañamiento y tutela en el nuevo proceso de aprendizaje. En este caso los supervisores y directores de escuelas son los encargados de ese acompañamiento y tutela. Siendo de esta manera la articulación entre el nivel primario y nivel secundario una oportunidad para que cada estudiante pueda jugar el juego completo de su trayectoria educativa.

Asimismo, Perkins (2010) explica que en todos los casos, la educación se enfrenta con el más fundamental y general de sus problemas: cómo abordar la complejidad, y en nuestro caso, la complejidad que se da en el pasaje de un nivel educativo a otro.

Una deuda de vida: todos tienen derecho a jugar el juego completo

La E.E.S.O. No 371 "Soldados de la Patria", de la localidad de Esperanza, provincia de Santa Fe, es la escuela la que despierta nuestra pasión por ayudar a cada estudiante a *jugar su juego completo*. Ubicada en un barrio periférico de la ciudad rezagada por la sociedad desvencijada y en la cual iban los chicos que no podían (o no debían) estar en otras escuelas ya que no les daba la cabeza. En esta institución comprendimos que la palabra pasión es pequeña pero implica muchas cosas y que la educación adquiere sentido en el contexto del significado total de la vida. El diccionario de la real academia dice que pasión significa fuerza, ganas y deseo ferviente. Así que, como un motor que nos mueve a la acción, comienza a surgir en aquel

mes de junio de 2009 una pasión que aún, permanece. Apasionados, comenzamos a contagiarnos de esa terquedad de lograr algo más que lo habitual, movilizándonos cada día y manteniendo encendida en nuestro interior una llama en pos de aportar a la educación.

Fue Gabriel el que tuvo la capacidad de tentarnos y creer en nuevas posibilidades educativas. ¿Por qué Gabriel? Eran las 7:30 de la mañana de un martes de un crudo invierno hace 9 años. Hacía mucho frío y lloviznaba cuando desde la ventana de una de las oficinas de la 371 observamos a alguien que estaba sentado en el pequeño tapial de ingreso en la vereda de la escuela, acurrucado por el frío. Pasaron casi 40 minutos y al mirar nuevamente por el cristal empañado de la ventana, observamos que esa persona encapuchada seguía ahí y cruzada fuertemente de brazos tratando de soportar las bajas temperaturas y el viento que traspasaba su húmeda ropa. Salimos a ver quién era y con gran asombro, supimos que era Gabriel. Un estudiante con sobreedad que cursaba por cuarta vez primer año, quien en ese momento estaba suspendido por haber intentado lastimar con una faca a un compañero en un recreo el día anterior tras incurrir en innumerables conflictos con el grupo. Era martes y él debía recién regresar a la escuela el lunes siguiente. Su conducta era terrible y tenía ya varios años de antecedentes violentos dentro y fuera de la escuela. Tras varias repitencias e interrupciones en su escolaridad realizaba nuevamente primer año pero sin lograr integrarse a la escuela secundaria. Algo muy notable es que, a pesar de ello continuaba yendo, la escuela todavía era un lugar elegido para él y recorría más de 50 cuadras en bicicleta para llegar. Las profesoras de los distintos primeros años por los que Gabriel había transitado, decían que él “no enganchaba una”, “estaba solo”, “no se habituaba a la escuela secundaria”, “las exigencias de la escuela secundaria eran muchas para Gabriel” y “no comprendía las nuevas reglas y ritmos de trabajo que la secundaria demanda.”

Inmediatamente nos preguntamos en silencio: ¿Por qué querrá Gabriel estar acá afuera, en la escuela, pasando frío, venir desde tan lejos en vez de quedarse a dormir en su casa? ¿Será que quiere cobrarse una deuda con algún compañero, o con la tutora por la suspensión? ¿Será que necesita algo? ¿Qué hacemos, le preguntamos o “lo echamos” porque no tiene que estar por acá sino hasta el próximo lunes? Muchos pensamientos encontrados divagaron por nuestra mente en cuestión de segundos. En medio de esa fría y lluviosa postal que se hace dueña de nuestro interior cada vez que la recordamos, casi nos sale en un tono subido de voz: “Gabriel andá a tu casa que nada tenés que hacer acá en la escuela. Pero, sin saber en

ese momento porque, en silencio nos acercamos al encapuchado y poniéndole una mano sobre su hombro frío y humedecido le dijimos: “Hola Gabriel, ¿Qué estás haciendo acá?” Gabriel, levanta su cabeza y mirándonos nos dice: “... déjenme estar acá en la escuela, aunque sea afuera, no voy a molestar a nadie.” Un vacío inexorable nos inunda de repente. ¿Cómo no responder con un ¡Sí Claro!? Pero ¿Qué debíamos decir en ese momento? ¡Él no podía entrar! ¡Estaba suspendido!

A nuestra mente vino, sin pensarlo, la historia del buen samaritano. Vimos a Gabriel en necesidad, y “la escuela” debía hacer algo por él. Siempre creímos que el amor que se recibe y da, encuentra los límites en uno mismo, y no podíamos limitar una expresión de cobijo hacia ese adolescente que necesitaba resguardo. Es así como en el frío y la llovizna de esa cruda mañana de invierno en la vereda de la escuela, un calor intenso se apoderó de nuestro interior. Dijimos a Gabriel: “[...] vamos adentro y hablamos.” Recordamos algunas de sus palabras: “acá es más calentito que en mi casa, no solo porque no llueve adentro sino porque hay personas buenas que aunque a veces te tratan mal, son buenas igual.” “Yo sé que me porto mal acá adentro, pero igual déjenme seguir en la escuela, voy a cambiar” “Sé que hice ya muchas veces primer año, pero déjenme seguir, este año lo voy a lograr”, “siempre las profes me dicen que no saben para que vengo porque no estudio. El secundario es muy difícil profe y hay mucho que estudiar [...]”, “en la primaria la maestra me conocía, acá los profes ni me conocen porque son muchos y me ven solo un rato [...].” Estas palabras nos conmueven aún hoy, tanto que abre brecha hacia una nueva y potente mirada de alojar a los desalojados, de ayudar a ser parte de la escuela a aquellos que ingresan a primer año y se sienten extranjeros en el nivel secundario. Nace en nosotros una deuda de vida frente a la deuda debida que como docentes y agentes del Estado nos compete.

Desde ese día, ni Gabriel ni nosotros fuimos los mismos. Gabriel comenzó a portarse mejor, y si bien no estudiaba, ya no peleaba, no portaba faca y casi no molestaba en clases, aunque muchas veces nos decía: “en la primaria si me lo dejaban hacer y acá me retan por eso y hasta me ponen amonestaciones.” Poco a poco fue mejorando en conducta y aprendiendo de a poco como asumir los acuerdos de convivencia que eran propios del nivel secundario. Con respecto a lo académico, la rígi-da gramática escolar y los ritmos de aprendizajes del nivel secundario era algo a lo que él no estaba acostumbrado y no podía habituarse. Llegando el mes de octubre, Gabriel no volvió más a la escuela. Sabíamos que estaba en la calle, que se juntaba con otros chicos que también habían dejado la secundaria, y alguno de sus conoci-

dos decían: “profe Gabriel está en banda” como estar agrupado, estar con otros, y también el “estar en banda” en la vida, a la buena de Dios.

La experiencia de Gabriel en la escuela secundaria no fue fácil, como lo es la de muchos adolescentes que ingresan a primer año. Durante 4 años transitó diferentes primeros años que le fueron ajenos, que recorrió con vergüenza y culpa, aspectos ligados a una imagen negativa de sí mismo como aprendiz, y que un día lo alejaron de la escuela.

Pasaron los meses y el destino quiso que Gabriel vuelva a marcarnos. Era un domingo de verano cuando en el video cable de la ciudad pasan una triste noticia. Un trágico accidente¹ sobre ruta 70 había terminado con la vida de 4 adolescentes esperancinos de 14, 16 y 17 años. Momentos más tarde nos enteramos que el adolescente de 17 años era Gabriel. Si bien en aquella mañana de invierno en la vereda de la escuela hacía mucho frío, el frío que se apoderó de nuestro interior en esa calurosa mañana de enero de 2013 fue mucho más crudo y estremecedor. Vino a nuestra mente este pensamiento: Gabriel no pudo jugar el juego completo. La escuela no pudo retenerlo, ayudarlo. En ese momento sentimos que en algún punto habíamos fracasado como docentes, como educadores, como sociedad. Descubrimos que sólo al perder algo apreciamos su verdadero valor, pero entonces puede ser demasiado tarde. Por 17 años Gabriel tuvo un espacio y un tiempo y la escuela², hasta su juventud para Gabriel. La escuela era todavía el lugar al que había que ir, todavía le convocaba. Hoy la escuela ya no puede serlo para Gabriel. Esperamos que, en esta ocasión, no sea demasiado tarde, para “otros Gabrieles” que transitan nuestras escuelas, que les cuesta habituarse a un nivel secundario rígido, con muchas materias y nuevos acuerdos de convivencia de respetar.

Tomando distancia comenzamos a mirar desde otro lugar al que estamos habituados, deshaciéndonos en todo cuanto nos es posible de nuestro personaje incorporado para ofrecernos una oportunidad de interrogar nuestras propias certezas, ponernos en duda, molestarnos y salirnos de esa cómoda familiaridad de una articulación descuidada que nos aprisiona y resta. Desde esta experiencia fuerte, hasta el día de la fecha, han transcurrido 6 años aproximadamente, pero esa pasión y deuda continúa ardiendo en nuestro interior, intentando distanciarnos para volver a teorizar y accionar en el territorio que transitan nuestros estudiantes, y especialmente en ese

¹ En la página de Uno Santa Fe puede encontrarse información al respecto de este accidente ocurrido el 20 de enero de 2013. <https://www.unosantafe.com.ar/policiales/tragedia-esperanza-murieron-cuatro-adolescentes-un-accidente-n2128307.html>

² Duschatzky y Aguirre (2013) utilizan estas frases en su libro “Desarmando Escuelas” como un lugar

terreno in-visibilizado del paso del nivel primario al nivel secundario, donde muchos comienzan a desprenderse y terminan abandonando.

Hacer algo para que valga la pena jugar el juego

Quiere el destino, el universo, el azar, la obligación ante la educación, no lo sabemos, pero la Maestría en Políticas Públicas para la Educación nos otorga esa oportunidad de indagar sobre las prácticas institucionales ligadas a la articulación entre el nivel primario y secundario en el marco del Proyecto de Articulación Internivel (PAI RIII) de la Región III de la provincia de Santa Fe, brindándonos una oportunidad y necesidad de saldar (aunque sea en una muy pequeña porción) esa deuda de vida y debida³ hacia nuestra población más joven que transita este pasaje.

La posibilidad no menor de transitar en forma paralela por las lecturas, seminarios y clases de la Maestría nos permite encontrar un regazo en el cual anidar y hacer crecer nuestras primeras ideas sobre el abordaje de un trabajo final, en esta etapa de tránsito, entre la educación primaria y la educación secundaria, invisible para muchos pero necesaria de visibilizar. Aún resuenan en nuestra mente las palabras de Frigerio cuando en uno de sus seminarios de la Maestría, expresó la importancia de “desaprender para aprender nuevas cosas.”⁴ También resignificar los fundamentos, permitiéndonos reconocer, en palabras de Perkins, (2010), que el mundo sería un lugar mejor si la gente lograra una mediocridad activa en vez de una erudición pasiva.

Sabemos que si bien ante la igualdad de oportunidades todos los estudiantes comienzan en el mismo punto de largada pero no todos logran *jugar el juego completo*. Pero: ¿Podemos asignar las responsabilidades solamente a estos sujetos? ¿Qué ocurre con esos estudiantes que ya no están? ¿Y si no están en la escuela, dónde están? ¿Hay alguna vinculación entre el abandono y ese pasaje desde la primaria a la secundaria? ¿Qué podemos hacer en las escuelas para cambiar este tránsito entre niveles desde las prácticas escolares de articulación? En el anhelo que

³Frigerio (2004) en una de las clases de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación, habla de la “*deuda de vida*” como la responsabilidad de solicitud y transmisión de lo necesario para que el otro pueda ser parte de la sociedad. Frente a las condiciones socioeconómicas de parte de la población argentina, que no les permite a los adultos y a las familias saldar esa deuda de vida, se origina una “deuda debida” de la cual el Estado debería hacerse responsable asegurando a todos los adolescentes, que han perdido a los adultos protectores, una vida digna para ser parte y tener parte, siendo la educación el medio para tal fin. Notas de Clase. Seminario: Aportes Para Pensar Políticas Públicas En Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 17 octubre 2016.

⁴Notas de Clase. IBID

la escuela se convierta en el lugar donde es posible explorar, practicar, participar, actuar y proponer es que emprendemos este trabajo final de Maestría.

INTRODUCCIÓN

En el juego completo nunca se trata solo de resolver problemas, sino de encontrarlos, para de este modo trabajar sobre esas partes difíciles y, a partir de ahí intentar comprender algo nuevo.

La preocupación actual por la educación, nos exige no solo contemplar sino comprender las realidades existentes. Las siguientes páginas pretenden recuperar el (los) problema(s) para comprenderlos y a partir de esa comprensión conciliar con la realidad que, en gran medida, se ve permeada por la manera en que entendemos y participamos en ella. Nos insta a salir de esa tranquilizadora familiaridad y elevar anclas en búsqueda de nuevos territorios que conquistar. Parafraseando lo referido por Frigerio en clases, necesitamos preguntarnos sobre aquello que nos es natural y obvio, aquello que nos aprieta y poner en jaque nuestras certezas para distanciarnos, pero no con derivas inciertas, sino encontrando el pasaje del significado al sentido de nuevas institucionalidades como oportunidad de emancipación a partir de los restos simbólicos del sistema educativo que habitamos y en el que vivenciamos las problemáticas actuales.

Presentación de la temática a abordada

La situación actual en América Latina de sistemas educativos organizados en niveles concebidos desde lógicas diferentes, hacen realidad la desarticulación e imposibilitan tanto la coherencia y secuenciación de los contenidos como la enseñanza-aprendizaje integral del estudiante, aspecto que puede ser una oportunidad o un problema (Gairin, 2005).

La organización actual del sistema educativo argentino por niveles educativos se encuentra en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206. En su artículo 17 expresa que “la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles” y en su artículo quince (15) que esos cuatro niveles tienen “[...] una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación”; entre sus principales metas formula la continuidad y la obligatoriedad de los estudios secundarios, garantizando de este modo la inclusión de adolescentes que históricamente no accedían a ese nivel. A su vez, otorga a las autoridades jurisdiccionales competentes, la responsabilidad de asegurar su cumplimiento a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos. Alternativas que se ajusten a los requeri-

mientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país. Es así que en un paradigma de educación como derecho, resulta impostergable dar tratamiento a la articulación entre niveles trabajando “para transformar a la articulación en una práctica sustentable que supere la idea de vincular partes de un sistema para darle al propio sistema educativo la coherencia y cohesión necesaria que garantice a la trayectoria de los estudiantes.” (Zorzoli y Sánchez, 2020, p.17)

Por su parte, el Plan de Educación Obligatoria 2009-2011 aprobado por el Concejo Federal de Educación (CFE) tiende a implementar la nueva ley con dos prioridades: por un lado la inclusión educativa y la calidad de la enseñanza-aprendizaje, por el otro la articulación entre niveles. Al respecto de esta última se plantean tres dispositivos: (a) Articulación entre el nivel primario y secundario, (b) Articulación entre el ciclo básico y ciclo orientado de escuela secundaria y (c) Articulación del último año del ciclo orientado de nivel secundario con el nivel superior.

El CFE expresa en el artículo 16 de la Resolución 174/12 que “las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el nivel inicial y el nivel primario. En la Resolución 154/11 artículo 44 expresa “las jurisdicciones arbitrarán las medidas pedagógicas e institucionales necesarias para implementar y alentar procesos de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos las y los estudiantes.” A través de la Resolución N° 154/11 en el artículo 14 se refuerza estas ideas diciendo que en el modelo escolar actual “la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen un aspecto central a la hora de sostener las trayectorias escolares de las y los estudiantes.” En su artículo 35, señala además que “las jurisdicciones arbitrarán las medidas pedagógicas e institucionales necesarias para implementar y alentar procesos de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario [...] para garantizar el pasaje de todos las y los estudiantes.”

Continuando en la línea de normativas nacionales, en abril de 2014 el Ministerio de Educación Nacional presenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP⁵):

⁵ El conjunto NAP compila los acuerdos establecidos para la enseñanza en el Nivel Inicial y en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana de los niveles Primario y Secunda-

Séptimo año: séptimo año educación primaria, primer año educación secundaria en un conjunto de publicaciones que compila la identificación de aprendizajes prioritarios para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria como una medida orientada a dar unidad al sistema educativo argentino en un contexto de alta fragmentación y heterogeneidad.

A nivel provincial, desde la Dirección Provincial de Desarrollo Curricular santafesina, se han expedido Documentos⁶ que exponen y reglamentan la articulación entre niveles, dando recomendaciones y referencias metodológicas para llevarlo a la práctica en las instituciones educativas.

Si bien, como hemos visto, tanto documentos nacionales como provinciales enuncian categóricamente la necesidad de trabajar procesos de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario, en la realidad, lo escrito está quedando solamente en su enunciado. Específicamente la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario encuentra a dos niveles de escolaridad diferentes en su formato escolar, con problemáticas propias y, con tradiciones y subculturas académicas diferenciadas y desarrolladas históricamente. Gimeno Sacristán (citado en Rodríguez Montoya, 2016) señala que, el paso de la educación primaria a la educación secundaria marca una de las discontinuidades y transiciones más emblemáticas en todos los sistemas educativos.

Al respecto, Terigi, (2007), expresa que existe un desajuste entre los regímenes académicos de ambos niveles que incide grandemente sobre el destino escolar de los estudiantes y sobre los efectos de sentido de su experiencia escolar en su tránsito por el sistema educativo. Para Rossano, (2006) en esta etapa de tránsito se establece un territorio sin jurisdicción clara para el sistema, los chicos se vuelven invisibles para cada nivel, “nadie los espera ni lo busca pues ya han egresado de la escuela primaria pero todavía no pertenecen a ninguna otra institución educativa” (Rossano, 2006, p. 300).

rio, para primer ciclo, segundo ciclo y séptimo grado y primer año, en el presente trabajo abordamos este último.

⁶ Nos referimos aquí entre otros al Documento “Fundamentos del Diseño Curricular Jurisdiccional”, Gobierno de Santa Fe, 1999 (cuyo contenido genera criterios que vertebran y dan coherencia a los diseños curriculares jurisdiccionales en todos los niveles del Sistema Educativo), al “Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada”, provincia de Santa Fe, 2014 (que reconoce para diferentes áreas un recorrido escolar comenzado en la Educación Inicial y continuado en los niveles siguientes) y al Documento “Secundario Completo”, Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe, 2017 (que presenta la importancia de generar acuerdos de articulación entre niveles e inter ciclos para diseñar trayectorias escolares singulares al interior del Sistema Educativo en su conjunto) .

Diferentes autores hablan de este tema y coinciden en identificar que la transición entre la etapa de educación primaria y la etapa de educación secundaria es uno de los momentos claves en la continuidad de las trayectorias escolares de los estudiantes (Monarca, 2014; Terigi, 2007; Briscioli, Cimolai, y Scavino, 2019). Monarca lo pone de manifiesto expresando “para un porcentaje relativamente significativo de estudiantes, la transición entre las etapas mencionadas, puede suponer un problema relevante” (Monarca 2014 p. 39). Para Gairin, (2005) una educación de calidad exige procesos de transición organizados que permitan disminuir los inconvenientes para los estudiantes y facilitar la mayor coordinación posible entre instituciones. Esta coordinación no es sencilla en un tiempo en el cual el rol de la escuela secundaria argentina está altamente cuestionado (Montes y Ziegler, 2010). Al respecto de este cuestionamiento, distintas investigaciones recientes dan cuenta que desde hace años la escuela secundaria, y específicamente los primeros años, son una preocupación compartida no sólo por quienes buscan conocer su estado actual, sus tendencias y complejidad, sino también por los que trabajan en la elaboración de estrategias de mejora y políticas educativas (Dussel, 2010, Ferreyra, 2013, Tiramonties y Montes, 2008).

Es así que en el marco de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación (donde hemos despertado la importancia de tener una mirada con perspectiva pluridisciplinar que analice la realidad educativa y diseñe propuestas que posibiliten la modificación de las segmentaciones y fragmentaciones que se hacen presentes) surge la articulación entre la educación primaria y la educación secundaria como tema de interés para el presente trabajo. Estudiar sobre esta temática, implica indagar sobre las prácticas educativas institucionales ligadas a la articulación entre niveles educativos, para nuestro caso entre el nivel primario y secundario (específicamente entre el último año de la educación primaria y el ciclo básico de la educación secundaria).

Al respecto, en la Regional III de educación se desarrolla una propuesta cuya finalidad es mirar la articulación entre nivel primario y secundario, enfocándose en las prácticas educativas de ambos niveles a partir de la transición que atraviesa el estudiante contemplando a la articulación como un diálogo entre partes beneficioso para ambos niveles educativos. En este punto, anticipamos a los lectores, que en el presente trabajo abordamos a la articulación desde el proyecto de articulación inter-

nivel⁷ que se lleva a cabo en la Región III de Educación. No profundizamos en las condiciones sociales (nivel socioeconómico, nivel educativo de los estudiantes, entre otras) –que se reconocen como importantes para futuros trabajos– ni tampoco en las identidades institucionales de cada una de las escuelas que forman parte del presente trabajo, sino en las micropolíticas que se llevan adelante para la articulación.

Definición del Problema

Como vimos anteriormente, la propuesta de transitar una educación organizada en niveles presenta un problema: su articulación. Como resultado de ello, en el paso de nivel de la escuela primaria a la escuela secundaria se producen altos grados de fracaso escolar marcando un itinerario educativo más homogéneo en unos momentos y más diferenciado en otros (Terigi, 2007). La reciente obligatoriedad del nivel secundario explica una de las posibles razones de que el pasaje entre ambos niveles sea hoy un punto del sistema educativo que necesita ser mirado para dar continuidad a las trayectorias escolares de los estudiantes (Briscioli, Cimolai, y Scavino, 2019; Corominas y Isus, 1998; Rodríguez Montoya, 2016). De esta manera, se torna indispensable destacar, que existe una sospecha de brecha entre estos niveles educativos, brecha que se traduce en recorridos con paradas, desvíos y saltos que es conveniente observar para saber lo que ahí está pasando (Terigi, 2007). Al decir de Braslavsky, la reconfiguración de los sistemas escolares:

Tuvo como eje la puesta de un tipo de escuela debajo del otro y una suerte de “pegoteo” de dos modelos institucionales muy diferentes sin que se procediera a un verdadero rediseño de ambos [...] En consecuencia, el concepto mismo de nivel en los sistemas educativos hace referencia a una parte de un sistema de estratificación discontinua que implica jerarquía y que legitima las diferencias de origen. Está asociado con la idea de cortes rígidos y difíciles de franquear entre formas educativas para dirigidos, por un lado, y para dirigentes, por el otro [...]. (1999, p. 119)

Si bien esta etapa de tránsito configura una especie de núcleo de encuentro, no obstante, a pesar de esta apariencia, en realidad en cierta medida no condice ni establece puntos en común. Esta realidad se encuentra relacionada con diferentes as-

⁷ De aquí en adelante PAI RIII

pectos, entre ellos: los orígenes de cada nivel, las huellas históricas que configuraron el quehacer de los docentes y las diferentes culturas escolares instituidas por estos niveles.

Al respecto, la organización fundacional del sistema educativo en nuestro país se determina en dos niveles consecutivos: primario y secundario (Aguerrondo, 2009). Estos niveles educativos quedan naturalizados sin tener en cuenta sus diferentes orígenes. Según Campo (1999) cada nivel tuvo una lógica propia e independiente. En definitiva:

La escuela primaria masiva se originó en la escuela popular medieval, inventada en Europa como alternativa auto contenida de educación formal para los pobres. La escuela secundaria, en cambio, tuvo sus orígenes en los bachilleratos y en los liceos, pensados también como alternativas auto contenidas de educación formal, pero para las clases altas. Los inventores de estos modelos institucionales no asumían el hecho de que quienes asistían a una escuela popular luego irían a un bachillerato o a un liceo. Por otra parte, no era necesario haber sido alumno de una escuela popular para ingresar a un bachillerato o un liceo (Braslavsky, 1999, p. 118)

Esto nos muestra que la concepción originaria de los niveles primario y secundario no estuvieron concebidos para ser consecutivos y, por lo tanto, no es ilógico la carencia de articulación entre ellos (Aguerrondo, 2009).

Varios autores (Dussel, 2006; Terigi, 2006; Viñao Frago 2002) ponen de manifiesto que las escuelas primarias son instituciones obligatorias y formativas desde su concepción, estando a cargo en sus comienzos del poblamiento del territorio argentino de las órdenes religiosas evangelizadoras donde el idioma español es la herramienta homogeneizante. Es así que, bajo un mandato claro de escolarizar a las masas mediante un discurso hegemónico se colabora en la creación de un sentimiento nacional. Este mandato fue llevado a la práctica separando a los estudiantes en grupos por edades similares y afianzando de este modo una forma escolar en la que todos los estudiantes hacen lo mismo y aprenden de la misma manera y al mismo tiempo. A través de los años, este nivel de educación fue destacándose por su rápida y amplia expansión, así como por su contribución a la disminución del analfabetismo, a la mejora cultural, a la formación de ciudadanía y a la cohesión social de la

población. El dispositivo de la escuela primaria es nacionalizador y homogeneizador (Dussel, 2006).

En cambio, el ADN del nivel secundario nada tiene que ver con la obligatoriedad. En sus orígenes, los estudios secundarios se centraron en la formación para el mundo del trabajo, para el ejercicio de la ciudadanía y para la consecución de estudios universitarios disponibles solo para la clase social privilegiada. Para Nobile, como para muchos, “la secundaria emerge con una misión selectiva y elitista que se encarna en sus formas de organización y actuación, así como en un corpus cultural enciclopedista” (2016, p.127).

A partir del recorrido anterior con respecto a los orígenes fundacionales de ambos niveles educativos, podemos decir en línea con Puiggrós, (2018) que el sistema educativo argentino por un lado tenía como misión homogeneizar a la población y, por otro, perpetuar a las elites dirigentes a través de una fuerte segmentación entre educación primaria y educación media y superior. En palabras del autor “Sarmiento propuso que se diera prioridad a la generalización de la educación básica; Mitre representaba a quienes querían que el esfuerzo educativo del naciente Estado nacional apuntara a educar a la clase dirigente” (Puiggrós, 2018, p. 75).

En cuanto a las huellas históricas que configuraron el quehacer de los docentes y sus dimensiones de identidad podemos suponer, que si bien la matriz estatal de los sistemas educativos nacionales conlleva una fuerte regulación del oficio del docente de una manera más o menos homogénea, existen también diferencias históricas que marcaron originalmente las identidades docentes de ambos niveles. La de la escolaridad primaria, se asocia fuertemente al mandato fundacional civilizatorio vinculado a la construcción de la Nación. Este mandato civilatorio:

“(…) obra diariamente sobre el espíritu de los niños, [de tal modo de que se] eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones. No sólo debe reinar en ellas el más prolijo y constante aseo (...) sino también tal comodidad para los niños y cierto gusto y aún lujo de decoración, que habitúe sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables de la vida civilizada” (Sarmiento, 1949, p. 230).

Estas marcas son las distintivas del origen del nivel primario. Al decir de Arroyo (2010), los docentes de los distintos niveles articularon los sentidos de su tarea en relación con las distintas matrices de origen de cada uno de ellos; para los del nivel

primario podría asociarse al mandato fundacional civilizatorio vinculado a la construcción de la Nación, la de los docentes de media a la transmisión de un saber disciplinar propio del curriculum escolástico de una institución selectiva y elitista en su origen.

En cuanto a las culturas escolares instituidas, la escolaridad primaria constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación integral, básica y común a fin de garantizar a todos los niños el acceso a un conjunto de saberes comunes, en cambio en el nivel secundario la cultura escolar se encuentra centrada en la expulsividad, selectividad y la meritocracia (Rivas, 2010) con un formato escolar tradicional (Terigi 2008). Estas características resultan problemáticas para los adolescentes que la transitan provocando un proceso de desencanto progresivo con la escuela media. El secundario de hoy no tiene el mismo significado social que tenía en sus orígenes, de esta manera la educación para los adolescentes tiene varias tareas pendientes, entre ellas incluir a los excluidos (Kessler, 2002) ya que la educación que se ofrece a aquellos que por primera vez acceden a este tipo de educación no es la más adecuada para garantizar su permanencia y aprendizaje desembocando muchas veces en abandono. Abandono que proviene de la antesala de repitencia⁸, reiteradas inasistencias y sobreedad, tendencias ligadas a la creciente dificultad de los aprendizajes que supone el nuevo nivel (secundario) frente al anterior (primario) con diferenciaciones al interior del sistema que conllevan experiencias educativas desiguales (Kessler, 2002; Terigi, 2014) conformando de esta manera experiencias de “fracaso” escolar (quedar libres por faltas, tener que rendir materias, repetir). Ahora bien, el recorrido anterior, nos muestra que uno de los puntos problemáticos o “de quiebre” en los itinerarios educativos de los adolescentes que transitan el nivel secundario, está relacionados con momentos de pasaje entre niveles educativos — que implican cambios en los formatos institucionales—.

La importancia de estos pasajes ha sido ampliamente discutida en la bibliografía, particularmente en los años 90 en un marco de reforma educativa que incida especialmente en el tránsito entre la primaria y la secundaria en un marco de la educación iberoamericana de inclusión e igualdad de oportunidades (Terigi, 2014).

Es así que estas diferencias estructurales de ambos niveles, no permiten dar cuenta en forma acabada de la complejidad del tránsito del nivel primario al secundario. Tránsito que parece exigir pensar y planificar articuladamente, en forma enla-

⁸ El Relevamiento Anual 2008 y 2009 de DINIECE muestra que las tasas de repitencia del Ciclo Básico de la Secundaria son alarmantemente altas correspondiéndose a un 14,54%.

zada, tal como lo plantea (Harf, 2001). Muchas veces esta necesidad desencadena reproches mutuos que nos alertan sobre la necesidad de implementar con urgencia acciones que atiendan la problemática de la articulación y propicien la oportunidad a los adolescentes de completar los estudios secundarios *jugando el juego completo* en la escolaridad obligatoria. En palabras de Terigi, (2007), las trayectorias escolares son heterogéneas y están atravesadas por diferentes problemáticas, en donde las transiciones escolares representan coyunturas de riesgo de discontinuidad de esa trayectoria escolar.

Abordar la problemática que presentan las micropolíticas para la articulación entre el nivel primario y secundario en las escuelas santafesinas, nos permite plantear discusiones necesarias sobre la realización de tareas conjuntas para la articulación a través de proyectos interniveles que se llevan a cabo en la micropolítica institucional. En la Regional III es sentida esta necesidad y los supervisores y directores de escuela comienzan en el año 2018 a trabajar en un proyecto conjunto que aborda la articulación específicamente en el tramo de transición del sistema educativo entre los niveles de primaria y secundaria, el proyecto es denominado PAI RIII. Es así que avanzar en el conocimiento de las micropolíticas ligadas a las prácticas educativas para la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario que se desarrollan en el marco del Proyecto de Articulación Internivel en la Región III de educación en los años 2018-19 nos permite abordar la problemática planteada. La delimitación temporal señala el curso en que se desarrolla el PAI RIII cerrando uno de sus ciclos constituyentes a un período lectivo (de mayo de 2018 a mayo 2019).

Llegado a este punto, y partiendo de la idea de que la etapa de transición entre el nivel primario y secundario constituye un tramo de consideración en los recorridos escolares de los estudiantes nos preguntamos: ¿Qué micropolíticas para la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario son desarrolladas por supervisores y directores de escuela a partir del Proyecto de Articulación Internivel (PAI RIII) de la Región III en la provincia de Santa Fe en los años 2018-19?

Al mismo tiempo esta pregunta central conduce a proyectar una serie de interrogantes desde el problema planteado:

¿Cuál es el rol de supervisores y directores en la implementación del Proyecto de Articulación Internivel (PAI RIII) en el Sector B y Sección H de la Regional III?

¿Qué nociones de articulación entre el nivel primario y secundario asociadas a prácticas educativas institucionales tienen los supervisores y directores?

¿Cuál es la transferencia que PAI RIII puede realizar al nivel mesopolítico?

Al respecto consideramos conveniente aclarar que este trabajo intenta describir estas experiencias de articulación con la intención de acercarnos a sus condiciones de viabilidad institucional, al análisis de los cambios realizados, a la significación que le otorgan a los mismos los actores participantes (supervisores y directores) y a las posibilidades de sugerir algunas de sus acciones al meso contexto santafecino.

Objetivos propuestos

En función de las preguntas planteadas nos proponemos como objetivo general: Describir las micropolíticas para la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario desarrolladas por supervisores y directores de escuela a partir del Proyecto de Articulación Internivel (PAI RIII) de la Región III en la provincia de Santa Fe en los años 2018-19.

A su vez, este objetivo se desagrega en otros más específicos:

(a) Describir el rol de supervisores y directores en la implementación del Proyecto de Articulación Internivel (PAI RIII) en el Sector B y Sección H.

(b). Explorar las nociones de articulación entre el nivel primario y secundario asociadas a prácticas educativas institucionales que tienen los supervisores y directores.

(c) Elaborar sugerencias que permitan una transferencia de PAI RIII al nivel mesopolítico.

Justificación del Trabajo

La articulación entre el nivel de educación primaria y secundaria constituye un campo de investigación que en las últimas décadas ha experimentado un despertar tanto en el contexto latinoamericano como en el nacional, provincial y regional. Esto se observa en el incremento de la producción de conocimiento sobre la temática y de diferentes proyectos para la articulación abordados por las propias instituciones educativas. La articulación entre nivel primario y secundario constituye un objeto de investigación que viene concitando creciente interés debido a los profundos cambios que atraviesan los sistemas educativos, los estudiantes y las demandas que la sociedad actual le plantea a las escuelas.

Es así que en un tiempo en el cual el rol de la escuela secundaria está altamente cuestionado, la problemática de la articulación cobra sentido frente a la preocupación actual centrada en que muchas de las trayectorias escolares de los adolescentes se presentan discontinuas, con quiebres e inconclusas (Kantor, 2001)

puesto que “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” (Terigi, 2007, p. 14).

El pasaje desde la escuela primaria a la escuela secundaria posee relevancia en el contexto de la pretendida universalización de la escuela secundaria y de las persistentes dificultades y desafíos para la inclusión, permanencia y obligatoriedad que preocupan a la política educativa provincial santafesina. Se convierte en un punto de gran trascendencia dentro del contexto actual de agenda educativa, contexto fuertemente sensibilizado por la necesidad de que todos los adolescentes estén aprendiendo en la escuela, situación que desafía tanto a las escuelas como al Estado, el cual tiene la obligación de proveer y sostener la oferta educativa con igualdad, equidad educativa y con aprendizajes relevantes.

En tal sentido, este trabajo, pretende aprovechar por un lado la producción de los conocimientos que se generan en el territorio escolar y por otro, saber integrar esos saberes de tal manera de poder realizar aportes significativos a la educación para esta etapa de tránsito dentro de un marco mayor sobre la mejora de la escuela secundaria (Camilloni, 2009; Viñao y Frago, 2002).

De esta manera, la indagación sobre prácticas institucionales y profesionales y, específicamente sobre el Proyecto de Articulación Internivel (PAI RIII) adquiere relevancia ya que se trata de una propuesta interinstitucional superadora. Propuesta que permite registrar las prácticas educativas para la articulación de escuelas del Departamento Castellanos constituyendo una plataforma viable para la enunciación de mejoras en pro de una articulación exitosa y con posible aplicación en contextos educativos similares contribuyendo a la práctica de trayectorias educativas continuas y completas (Terigi, 2009).

Abordar el tema objeto de estudio pretende además contribuir para la mejora de las prácticas educativas para la articulación con más y mejores conocimientos, ya que es a través de la propia práctica institucional donde se posibilita el ofrecimiento de información y su comprensión funcional, así como las fortalezas y debilidades que se presentan en el tránsito internivel. Abrir este desafío, nos resulta meritorio para encontrar modos de ocupar esa *tierra de nadie*⁹, construyendo supervisor por supervisor y director por director información sobre el tránsito entre el séptimo grado

⁹ En el terreno de la transición desde la educación primaria a la educación secundaria, se produce una especie de tierra de nadie y es en ese espacio en que la escuela tiene un hueco donde “ya no pero todavía no”: ya no es de la primaria y por tanto ésta ya no lo sigue, todavía no es de la secundaria. Rossano (2006).

y el ciclo básico de la educación secundaria. Información que nos permita detectar y abordar a tiempo la interrupción en la escolaridad y, acompañar y orientar en la transición sosteniendo de este modo las primeras experiencias de los estudiantes en el nuevo nivel.

Si bien es en la micropolítica institucional donde las innovaciones y nuevos proyectos adquieren una dinámica particular, sostenemos que, como refiere Viñao y Frago, (2002): trabajando en complementariedad con los saberes y las prácticas de los docentes, los rituales y las tradiciones de la cultura escolar, la articulación podría adquirir importancia como una política pública destinada a garantizar que los estudiantes transiten toda su escolaridad obligatoria y completen su trayectoria educativa.

Desde otra óptica, realizar el estudio en la provincia de Santa Fe, es relevante ya la agenda de la mesopolítica santafecina no ha logrado avanzar de manera sustantiva y sistemática sobre aspectos claves de la articulación entre nivel primario y secundario, la manera de organizar los saberes y dispositivos en la práctica y de vincular los dos escenarios naturales en los que ésta transcurre (las escuelas primarias y las escuelas secundarias). Si bien es un aspecto en el que predominan los discursos del ámbito de la intervención y de las políticas, los resultados son insuficientes, poco integrados, parciales con vacancias importantes.

A su vez, emprender este trabajo en este tiempo, resulta especialmente valioso en el contexto de definición de un futuro diseño curricular provincial para la educación primaria (el cual se encuentra en escritura) y, en este punto, el análisis de prácticas educativas podría contribuir a vislumbrar la importancia del esbozo en los diseños de ambas Direcciones Provinciales de prácticas escolares que aborden específicamente a la articulación entre ambos niveles. Orientaciones que, adaptadas al formato escolar territorial, permitan recolectar, sostener y analizar trayectorias escolares continuas de los estudiantes para la obligatoriedad, la inclusión y la permanencia.

No es menor enunciar en este punto, que un trabajo así concebido, permite involucrar de manera directa a los propios actores educativos y a los que forman parte de la conducción del sistema educativo regional, invitándonos a recuperar la iniciativa de la Regional III de educación y explorar aquellas propuestas y alternativas que dialoguen con la articulación entre el nivel primario y secundario sin perder el lazo de lo común.

Trayecto de Lectura

Luego de haber introducido a los lectores en el tema del presente trabajo final de Maestría, presentado su justificación, planteado el problema y explicitado los objetivos, a continuación facilitamos un trayecto de lectura que circula por el camino elegido de los tantos posibles. El propósito es facilitar a los lectores el recorrido por los ocho capítulos, algunos de los cuales incluyen vivencias y experiencias propias de los sujetos que han formado parte de la indagación.

En el **primer capítulo** esbozamos algunos antecedentes de investigaciones, autores e instituciones que abordan el tema de nuestro trabajo. Referimos un conjunto de trabajos académicos de distintos países que se dedicaron al análisis de las diferentes etapas de transición en el sistema educativo y la articulación con el propósito de identificar algunos aportes de estudios que nos preceden.

En el **capítulo dos** explicamos las decisiones metodológicas tomadas con la intención de precisar nuestro posicionamiento desde el paradigma cualitativo que nos permite conocer con mayor detalle o profundidad la temática utilizando descripciones densas (detalladas de hechos, citas directas del habla de las personas y extractos de pasajes enteros de documentos) para construir un conocimiento de la realidad social dentro del amplio campo que abarca la investigación educativa. En concordancia, entablamos un diálogo con autores que van dando cuenta de nuestra elección de realizar un trabajo de corte cualitativo. Definido el paradigma y las ideas con respecto a su devenir, damos paso a un apartado relativo a las técnicas elegidas para la recolección de información a partir de la combinación de fuentes primarias y secundarias procedentes de distintas escalas del sistema educativo (micropolítico y mesopolítico). Nos referimos a la entrevista semiestructurada como técnica central aplicada a supervisores, directores y coordinador de núcleo rural¹⁰. No obstante, pese a ser ésta la técnica central, aportamos la encuesta -a partir de cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas vía correo electrónico-, la observación participante y la recopilación y análisis de documentos provinciales, regionales, institucionales e interinstitucionales que nos permiten complementar a la entrevista.

En el **tercer capítulo** presentamos una breve contextualización del espacio social investigado y de la política pública que enmarca al programa analizado. Sin pretender realizar un abordaje profundo que desviaría el tema de este trabajo, desta-

¹⁰ Siendo que los núcleos rurales funcionan como anexo de una escuela secundaria sede, no cuentan con el cargo de vice director, esta figura es reemplazada por el coordinador, que si bien depende de la dirección de la escuela sede es un agente del equipo directivo cuya responsabilidad está sobre la cotidianeidad de las tareas de docentes y estudiantes del núcleo rural.

camos algunos hechos relevantes del nivel primario y secundario del sistema educativo argentino. A continuación nos detenemos en los desafíos que presenta la Educación Secundaria frente a la reciente obligatoriedad del nivel y describimos sus características principales que enmarcan a las prácticas educativas para articulación en el nivel. Encuadrando el ámbito en el que se desarrolla el presente trabajo, mostramos un panorama general de la educación santafesina y su estructuración. Finalizamos con una contextualización al territorio de la Región III.

El **capítulo cuatro** invita a explorar teóricamente diferentes visiones de la transición y la articulación en relación con la educación y con las trayectorias escolares de los estudiantes que transitan desde el nivel primario al nivel secundario. Luego proponemos una relación dinámica y teórica entre las dimensiones del problema: micropolítica, mesopolítica, supervisores, directores y prácticas educativas ligadas a la articulación. Más que dar una definición acabada de cada una de ellas, presentamos las fluctuaciones en las que se mueven con la finalidad de contar con una aproximación de las significaciones que sustentan nuestro trabajo favoreciendo el tratamiento analítico e interpretativo en etapas posteriores.

En el **quinto capítulo** aspiramos contar a los lectores nuestros pasos por el campo, narrando las primeras impresiones obtenidas en este andar y las decisiones tomadas. Es así que primeramente establecemos la población en base a la participación de supervisores y directores en el PAI RIII, quedando conformada por 31 escuelas de nivel primario y secundario de gestión estatal y privada pertenecientes al territorio de la Regional III de educación de la provincia de Santa Fe. Frente a considerar que se trata de una población muy amplia para el presente trabajo, procedemos a la determinación de la muestra. Determinamos la muestra (unidades de análisis) a partir de los datos arrojados por un cuestionario (encuesta exploratoria) que aplicamos a la población y en base a criterios definidos. De esta manera queda conformada por tres escuelas secundarias de gestión pública, un núcleo rural secundario orientado y las escuelas primarias con las que articula. Dentro de la muestra conformamos tres Situaciones de Análisis¹¹(SdA) donde cada una de ellas se encabeza por una de las escuelas secundarias de la muestra. Estas SdA son las principales protagonistas en el trabajo, por ello destinamos una especial atención a la selección

¹¹ Las Situaciones de Análisis, son aquellas instituciones educativas elegidas en base a las principales características que la identifican como tipo dentro de la muestra. Cada una conforma un escenario interinstitucional delimitado en el marco del presente trabajo que interesa ser estudiado u observado. El conjunto de todas las SdA (tres) constituye la población en estudio.

realizada y a las condiciones que subyacen en el proceso. A renglón seguido, describimos la organización del trabajo de campo en tres fases. La primera fase (julio 2018) se corresponde a la visita a la Regional III donde aplicamos la entrevista a la supervisora de nivel primario y a la supervisora de nivel secundario. En la segunda fase (julio-agosto 2018) visitamos las escuelas SdA y realizamos las entrevistas a tres directores de escuelas secundarias, un coordinador de NRESO y a dos directoras de escuelas primarias, concluyendo en un total de 6 (seis) entrevistas. La tercera fase corresponde a la aplicación de la encuesta vía correo electrónico para complementar la información obtenida a partir del envío de 14 cuestionarios en mayo de 2019. Finalizamos el capítulo explicando a los lectores el modo en que tratamos con la información relevada a partir de la triangulación múltiple. Contar con información recabada de distintas técnicas, en distintos momentos de recogida de datos y a partir de diferentes sujetos nos ofrece la oportunidad de aplicar este tipo de triangulación. Por último, tamizamos la información ante la validez de los datos de un trabajo cualitativo bajo los parámetros de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Una vez ofrecida la antesala de lo que conforma una parte importante del trabajo, nos sumergimos en el **capítulo seis** que es el primer eslabón de la descripción. Contextualizamos la entrada al campo considerando algunos factores institucionales a manera de narración y procurando describir densamente, es decir, abundando en la inevitable subjetividad de la experiencia de campo. Esta subjetividad, que acompaña a toda investigación cualitativa, nos permite una aproximación ajustada, humana y compleja de la realidad social densa del ámbito escolar. Primeramente triangulamos la información recogida a partir de los diferentes instrumentos aplicados (entrevistas a supervisores, entrevistas a directores y cuestionario de encuesta) sobre el mismo tema de estudio, comparándolas a partir de las voces de los supervisores y de los directores para obtener los primeros hallazgos. En todo momento es la voz de los protagonistas la que impera a la hora de presentar la información y nosotros, los encargados de ofrecer esas voces y sus interpretaciones. Finalizamos el capítulo presentando las voces relevadas a través de los documentos.

En el **séptimo capítulo** llevamos a cabo un nuevo análisis complementario al anterior. En este caso, desde los datos obtenidos anteriormente (información agrupada a partir de las voces de los supervisores y directores) aplicamos una nueva triangulación de estas voces, con las voces obtenidas a partir del texto escrito en los

documentos analizados. Esta triangulación complementaria a la anterior, nos permite verificar y comparar la información obtenida en diferentes momentos, mediante diferentes técnicas y a partir de las diferentes voces de los sujetos participantes, profundizando de esta manera en las relaciones existentes entre los relatos. Como resultado obtenemos las escenas emergentes y las principales discusiones al problema para abordar luego sus reflexiones.

En el último capítulo, **el octavo**, pretendemos dejar una señal o marca en el camino recorrido. Si bien partimos de un estado inicial de desconocimiento del objeto observado, en realidad no iniciamos el trabajo con las manos intelectualmente vacías ya que el marco teórico y la revisión bibliográfica nos sirvieron como andamiaje en el proceso. A través de la descripción abordamos aquello que es general de esas situaciones y a su vez lo que le pertenece solo a ellas. Presentamos tres apartados distintos: en primer lugar compartimos algunas reflexiones posibles que pueden desprenderse de los interrogantes del trabajo, en segundo lugar sus limitaciones y finalmente una prospectiva sobre desarrollos y nuevos interrogantes que podrían surgir.

CAPITULO 1: Antecedentes

Los logros que otros obtuvieron en un nivel de juego nos permiten crecer y resolver situaciones con variables más complejas en nuestros propios juegos y aún obtener niveles siguientes.

Como hemos mencionado, la etapa de transición entre niveles educativos ha sido abordada en los últimos años desde la investigación educativa. Las próximas páginas pretenden mostrar algunos trabajos de producción nacional, latinoamericana e internacional vinculada a la transición entre niveles y a la articulación como objeto de investigación. El objetivo no es presentar de forma exhaustiva todo el cuerpo de literatura existente y abordar con profundidad cada uno de los debates suscitados – tarea que sobrepasa las pretensiones de este trabajo–, sino situar a el/la lector/a en las coordenadas y la perspectiva de diferentes trabajos y tener una idea amplia de cómo se ha emprendido la temática. Debido a la cantidad de escritos que se presentan en el ámbito internacional y latinoamericano, abordamos solo algunos de ellos que consideramos más significativos. Presentamos algunos trabajos realizados en España, Colombia, Costa Rica y Uruguay, entre otros que nos aportan reflexiones en torno a sus objetivos, enfoques, recorridos metodológicos, aportes teóricos, bibliografía utilizada y conclusiones obtenidas por sus autores. Iniciamos el recorrido apuntando brevemente a los trabajos internacionales, luego los latinoamericanos y por último los realizados en Argentina, a su vez los ordenamos en orden cronológico descendiente.

1.1. La articulación en el ámbito internacional

La tesis doctoral de Rodríguez Montoya (2016), realizada en Barcelona en el año 2016, aunque corresponde a otro continente, se enfoca en los estudiantes de nivel primario y secundario, aportándonos conceptualizaciones y una base referencial importante y valiosa para nuestro análisis de prácticas educativas con respecto la identificación del rol de actores institucionales como claves del proceso de articulación. Para la autora, la transición de Primaria a Secundaria, marca una discontinuidad educativa del Sistema Educativo español acompañada de cambios de diferente índole que acontecen en ese tramo: de compañeros, de profesores, de ambiente, de tipo curricular y cambios propios de la etapa de la adolescencia. Además pone de manifiesto que en el paso entre estos se produce la mayor tasa de repitencia y el número de chicos que abandonan prematuramente la educación es elevado, situa-

ción que acontece también en nuestro país. Otro aspecto relevante es que la investigación aborda el tema del fracaso escolar y los factores que son susceptibles de causar esta situación en los adolescentes, hallando que en la transición de la primaria y la secundaria hay dos culturas diferentes que sugieren un desafío para configurar las trayectorias escolares de los estudiantes.

Sebastián Fahuel (2015) realiza en Valencia un trabajo en el que considera el tránsito entre la educación primaria y la secundaria como un problema crucial en la realidad educativa. Su reflexión analiza las dificultades que acompañan el cambio de etapa educativa dentro de la escolaridad obligatoria y pretende hacer una aportación a un modo de encarar ese paso desde una óptica positiva, lleno de nuevas oportunidades de acompañamiento a los estudiantes. Si bien, a diferencia de nuestro trabajo, se ha encuestado a los estudiantes y familias, en el artículo se aborda la transición con carácter institucional tal cual lo hacemos en nuestra indagación y aporta como conclusión que las transiciones deben plantearse como oportunidad y no como desventaja. Luego de tener en cuenta las circunstancias que influyen en el paso y las principales consecuencias que se derivan el autor señala que la finalidad esencial del proceso es: proporcionar continuidad y coherencia al sistema educativo, facilitar al alumnado el ingreso en las mejores condiciones posibles, rentabilizar las acciones docentes de los dos centros, unificar los mensajes de ambas organizaciones y dar seguridad a las familias. Aspectos que son analizados en las prácticas ligadas a la articulación entre nivel primario y secundario de PAI RIII.

La investigación llevada adelante en España por Monarca, Rappoport y González, (2012) estudia los factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. Si bien el objetivo que se propone no se relaciona con el de nuestro trabajo, y como referente principal toma la «voz de los estudiantes» nos realiza un aporte muy valioso con respecto al desarrollo teórico del término transición. Al respecto rescatamos que, en las trayectorias escolares, los estudiantes pasan por numerosas transiciones de las cuales se identifican dos tipos, las transiciones verticales y las horizontales. Las primeras son las estructurales, y se relacionan con las características del sistema educativo y del currículo como organizador de las intenciones educativas. Es decir, son las que suponen el paso de un nivel educativo a otro. Las segundas, las transiciones horizontales, se refieren a la coherencia entre los estilos docentes y entre las materias que los estudiantes cursan simultáneamente. En cuanto a las transiciones verticales, que son las que aborda nuestro trabajo, coincidimos con los autores cuando señalan que la transición es una

instancia positiva que permite crecimiento y aprendizaje si evita rupturas significativas donde los estudiantes queden atrapados. El trabajo señala (a través del recorrido que realizan por distintos autores) que para algunos estudiantes estas transiciones pueden suponer grandes problemas e influir notablemente en la configuración de trayectorias escolares inconclusas o devaluadas y concluye que a un número significativo de los estudiantes que inicia primero de ESO la transición les supone un proceso de ajuste con consecuencias negativas para sus trayectorias escolares, pero que los factores asociados son fácilmente identificables y por lo tanto no resulta complejo diseñar planes específicos que contribuyan a mejorar esta etapa de tránsito, tal como se ha propuesto el PAI RIII en el que focalizamos nuestra indagación.

1.2. La articulación en Latinoamérica

Ríos (2012) en una investigación financiada por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia investiga la política de articulación entre la educación media y la superior en la ciudad de Bogotá. Si bien no aborda la articulación entre los niveles educativos de nuestro trabajo, realiza un análisis desde tres niveles: el mesopolítico, el micropolítico y el de los efectos de la estrategia en los estudiantes. Para nuestro trabajo nos interesa la perspectiva desde la micropolítica que aborda y la relación entre el nivel meso y micro. El artículo presenta un interesante marco conceptual para lograr analizar la política. Los autores denominan mesopolítico al nivel en el que el Distrito entra en relación con IES públicas y privadas para diseñar e implementar la Articulación. Al segundo nivel, lo llama micropolítica. Y es donde se desarrollan las estrategias a través de las cuales los individuos y grupos usan su autoridad e influencia para conseguir -en el contexto escolar- sus intereses. La autora describe la implementación de la articulación a través de las relaciones de poder y control que se generaron en diversas instituciones y que dieron lugar a distintas formas de articulación no homogénea. A su vez señala que esa implementación diverge considerablemente de una institución a otra pero con ciertas constantes que permiten reconstruir conceptualmente el proceso y entender la dinámica política. Estos aportes, nos han servido como contraste en algunos aspectos y similitud en otros con respecto a nuestro trabajo.

Una de las aproximaciones al tema fue la investigación realizada por Lavista, Rodríguez y Turnez en 2008 en la República de Uruguay. Este trabajo contribuye a incrementar el conocimiento y la reflexión en torno al pasaje de la enseñanza primaria a la secundaria, con la intención de aportar elementos que permitan reducir el

impacto que produce el cambio de nivel e intentar generar conocimiento sobre el porqué de esos cambios. Los autores estudian particularmente el proceso de transición del nivel primario al nivel secundario desde la incorporación de la mirada de los distintos actores involucrados en este proceso, lo cual nos remite directamente a nuestro problema planteado en el presente trabajo. Observa el fenómeno del cambio de nivel desde la propia perspectiva de los actores involucrados, considerando que todos los escenarios y personas son valiosos para entender este proceso. Los investigadores concluyen que no existe conclusiones de la misma son: No existe una continuidad pedagógica entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria. Esta conclusión se obtiene a partir de tres aspectos de la realidad analizada: (a) se constata un divorcio entre los documentos correspondientes a la Educación Primaria y aquellos referidos a la Educación Secundaria, (b) existe, dentro de cada nivel, un divorcio entre los documentos y la acción docente y (c) entre los maestros y los profesores se produce un choque de culturas profesionales acompañado de un desconocimiento de la realidad de Secundaria en el caso de los maestros y de la realidad de Primaria en el caso de los profesores lo que condiciona sus perspectivas.

Del relevamiento consideramos a Rodríguez (2010) en una investigación llevada a cabo en la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío de Chile. En ella da a conocer la forma en que Educadores/as de Párvulos y Profesores/as de Educación General Básica, en su acción pedagógica de aula, se hacen cargo de los procesos de articulación curricular entre niveles, recomendado en las orientaciones ministeriales para mejorar desde los inicios la calidad de la formación de niños y niñas. La metodología utilizada por el autor es cualitativa, recogiendo información a través casos seleccionados. Los resultados muestran un desconocimiento de los contenidos por parte de los docentes que trabajan en el nivel de enseñanza distinto al suyo y, entre otros aspectos, que requieren de mayor tiempo para realizar una labor en conjunto. El autor concluye diciendo que la articulación curricular es un tema recurrente entre las investigaciones educacionales y se han realizado trabajos y modificaciones profundas en los programas de estudio a nivel ministerial en muchos países. Al mismo tiempo se cuestiona el poco interés que ha despertado de parte de los profesionales institucionales, quienes debieran estar comprometidos con este trabajo. Ante lo anterior señala que es fundamental crear conciencia en educadoras y profesores/ as sobre el beneficio de la articulación curricular para una educación de calidad. Esto conduce a Rodríguez a pensar que los procesos de articulación a pesar de su importancia se han encontrado con diversos obstáculos insti-

tucionales, de gestión y de actuación de los docentes y que no existe articulación curricular efectiva y eficaz.

Nos remitimos también al trabajo de Villalobos Hernández, Teresita realizado en el año 2004 en Costa Rica. La autora en su artículo “¡De primaria a secundaria, he ahí el problema!” aborda la problemática que viven los estudiantes durante el proceso de transición de primaria a secundaria. Estas valoraciones giran alrededor de las experiencias que viven y vivieron durante ese proceso de transición en escuelas costarricenses incluyendo también sus apreciaciones hacia los profesores. La autora vincula la importancia que tiene el rol docente en el pasaje de un nivel educativo a otro para reducir el problema de adaptación de los adolescentes al nuevo nivel, lo que conllevaría a mejorar la permanencia. Esta adaptación para Villalobos se llevaría a cabo por medio de la articulación de los procesos de cambio a nivel social y didáctico que se dan en este nivel de enseñanza general básica.

1.3. La articulación y su abordaje en Argentina

En 2019, la Dirección de Educación Superior de Formación Docente del ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires entiende a la articulación pedagógica como un propósito de gestión y de importancia para la consolidación de las trayectorias educativas, profundizadas y situadas en contextos concretos. Dirigido por Silvia Cardarelli, se diseña para la provincia de Buenos Aires el Documento de Trabajo N° 2 que se centra en la necesidad de repensar la articulación como concepto. Además, aporta sugerencias de dispositivos que permitan llevar a cabo la vinculación. Entiende a la articulación como un eje de gestión y un proceso que deberá encarnar cada institución en clave pedagógica. Al abordar la articulación pedagógica, nos brinda conceptualizaciones importantes en base a esta dimensión aunque referidos a niveles diferentes. Otro aporte interesante es el planteamiento del diseño de dispositivos de articulación para un acompañamiento de las trayectorias formativas de los estudiantes y facilitar la circulación del estudiantado entre los distintos niveles del sistema educativo, manteniendo líneas coherentes de acción y de continuidad entre ellos.

En la provincia objeto de estudio, el trabajo realizado en la provincia de Santa Fe por Pacífico, Mántaras, Trevignani, Sejas, Beltramino, Tarabella, Ferreyra y Vozza en el año 2017 recupera resultados preliminares de un proyecto de investigación denominado “Articulación entre el nivel secundario y la universidad: instituciones, sujetos y trayectorias”, en el marco del Programa de Promoción y Apoyo a

la Investigación en Temas de Interés Institucional (PAITI) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). La Universidad Nacional del Litoral (UNL) ha abordado la problemática de la articulación de niveles desde finales de los años ochenta con acciones "pioneras" para abordar integralmente la complejidad que atraviesa al proceso de articulación de niveles con programas específicos para su atención. Los autores tienen en cuenta los cambios contextuales de los últimos años del nivel secundario -- obligatoriedad, modificaciones en los diseños curriculares, nuevas juventudes y las trayectorias educativas, entre otros, aspectos que promueven el desarrollo y la consolidación de la articulación. Además ponen de manifiesto que el ingreso universitario puede considerarse como una "bisagra" entre un antes y un después, una experiencia a partir de la cual el trayecto educativo anterior cobra nuevos significados y un momento en el que se reconfiguran las expectativas sobre el futuro. La perspectiva longitudinal asumida, supone la recolección de información cualitativa y cuantitativa en distintos momentos de lo que llamamos trayectoria educativa: últimos años de la educación secundaria, cursos de articulación UNL y el primer año universitario para identificar los eventos normativos y subjetivos en este tránsito. Si bien esta ponencia aborda al nivel secundario, en esta oportunidad toma su último año y el nivel siguiente --la universidad- nos aportan datos importantes y aspectos contextuales del nivel secundario a tener en cuenta.

Otro trabajo considerado como antecedente en nuestro país, es el documento de investigación "Articulación entre la educación primaria y secundaria. Acompañando las trayectorias, en el Conurbano Bonaerense." Trabajado en el año 2016 por un equipo de articulación integrado por las Direcciones Provinciales de Educación Primaria, Secundaria, Técnico Profesional y de Gestión Privada, y las Direcciones de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Educación Física, Educación Artística y Educación Especial de la Secretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires.. Está destinado a inspectores Enseñanza de los niveles y modalidades involucrados, con el objetivo de establecer lineamientos político-pedagógicos que orienten la implementación de acciones tendientes a hacer realidad la articulación entre escuelas primarias y secundarias. En el mismo señala la necesidad de producir conocimientos sobre la forma de abordar la articulación en función de una idea de continuidad de las trayectorias educativas que contemple la singularidad de los recorridos de cada estudiante. De esta manera el concepto de articulación abordado en el documento piensa a las partes como diferentes entre sí, pero a la vez pertenecientes a un todo donde se tiene en cuenta tanto la unidad como la diversidad del Sistema Educativo.

Organiza las propuestas de trabajo en torno a las dimensiones: organizacionales, curriculares y pedagógicas como estructurales de la articulación, que -en sí mismas- aparecen de modo articulado en la cotidianeidad de la vida escolar. Este trabajo innova en colocar a la figura del inspector como agente facilitador del proceso de articulación, y ha supuesto un hilo conductor para casi todos los aspectos de nuestro análisis de prácticas profesionales.

Recientemente resaltamos el artículo publicado por Ríos y Fernández (2015) en la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación con el título “Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003” sobre la escuela secundaria como el espacio educativo que concentra los mayores desafíos en torno a la mejora educativa y la garantía del cumplimiento pleno del derecho a la educación. Las autoras abordan el panorama de situaciones problemáticas en el nivel secundario describiendo que el mismo es variado, complejo y multicausal y que, una de esas situaciones es la falta de articulación entre la escuela primaria y la escuela media. Señalan que esa desarticulación se verificaba tanto en la falta de acompañamiento, por parte de ambos niveles educativos (en la transición del último año de la escuela primaria al primero de la secundaria) como en la falta de acciones pedagógicas que preparasen a los estudiantes para el cambio que implicaba el paso de un nivel al otro.

Ruth Harf (2001) quien se dedica al nivel inicial aborda su preocupación acerca de la articulación entre en el nivel inicial y el nivel primario. Expresa que muchas veces no se perciben a nivel institucional claramente las implicaciones que este tema tiene para el funcionamiento escolar en su totalidad:

la articulación no es concebida realmente como un asunto institucional, como algo que involucra a toda la institución y aun al sistema educativo y sus diversos estamentos, sino como algo que concierne sólo a una parte de ellos. (Harf, 2001, p. 1)

Lo expresado marca claramente la necesidad de que el sistema educativo comience a rever el funcionamiento atomizado, sectorizado, parcializado de nuestras instituciones en relación con la articulación interniveles ya que, según la autora el tema de la articulación se presenta muchas veces con un alto grado de ambigüedad: por un lado, parece poder resolverse fácilmente en las palabras, en el discurso empleado. Pero, por el otro lado, aparecen cotidianamente dificultades que hacen pen-

sar que quizás, no se están cumpliendo los propósitos declarados, reproduciéndose así la tensión entre el discurso y la práctica, tensión en la cual estamos habitualmente todos comprometidos. La autora propone dejar los contrastes, mitos o reproches que hay de cada nivel. Plantea la necesidad de que cada nivel analice lo propio y construya un interés hacia el interior que contemple las propias prácticas y condiciones desde el punto de vista de un sujeto que necesita atravesar esta etapa como parte de un mismo proceso formativo. Adherimos al concepto de articulación interniveles que aborda la autora. Para Harf (2001) la articulación hace referencia a la existencia de partes separadas que conservan su identidad pero que a la vez se necesitan mutuamente en función del mejor cumplimiento de una actividad que las involucra a ambas. Además, expresa que la articulación es una cuestión institucional y no se trata solamente de articular contenidos, niños o docentes, sino que se articula la Institución en su totalidad por lo que debería ser un eje que atravesase todo el sistema educativo, desde Inicial a Media o Terciario incluidos. En este sentido la desarticulación hace referencia a la falta de integración entre dichas partes. Lo anterior nos lleva a preguntarnos si la falta de articulación se relaciona no solo con la cuestión pedagógica curricular, sino también a cuestiones organizativo-administrativas donde el equipo de conducción escolar tiene un protagonismo importante. En relación a la importancia del trabajo colaborativo entre los equipos de conducción en el marco del proceso de articulación, Harf (2001) sostiene que es necesario procurar poner el acento en la complementariedad, y no en la suplementariedad o en el enfrentamiento ya que ellos tienen un conocimiento más amplio de la Institución. Desde su mirada institucional, en función del rol de conducción, tienen una visión más extensa que la restringida que tienen docentes y padres, ya que su rol es también más acotado. Entre sus roles señala la posibilidad de percibir y evaluar el conjunto del sistema institucional, lo que los sitúa en una posición privilegiada para conducir el desarrollo de un Proyecto y para asesorar a los actores intervinientes. Enfatiza la necesidad de que la articulación comience por el trabajo al interior de los propios equipos de conducción de los diversos niveles quienes, al reconocerse como entidad con intereses y necesidades comunes, deberán buscar estrategias que les permitan iniciar caminos de elaboración de proyectos conjuntos que den respuestas a las demandas, procurando resolver en forma conjunta las dificultades que se vayan presentando. Concluye expresando entre otras ideas que: cada etapa permitirá acceder exitosamente a la siguiente en la medida en que sea vivida a fondo, no es necesario que la etapa anterior asuma la enseñanza de modalidades que responden al otro nivel, los

contenidos deben estar secuenciados y para construir un "puente" siempre es necesario un conocimiento mutuo de los contenidos, las formas de trabajo y la normativa de ambas orillas elaborando un proyecto institucional de articulación (Harf, 2001).

El trabajo de Poggi, Teobaldo, Marengo, Pin y Scagliotti, (1997) "La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria" llevado a cabo desde el Programa de Educación y Prospectiva del gobierno de la ciudad de Buenos Aires en el año 1997, observa el carácter crítico de la articulación de los sistemas educativos desde distintos aspectos: la estructura de cada nivel, los contenidos de las propuestas curriculares, los modelos de gestión institucional, la formación docente y las características de los procesos de aprendizaje escolar de los Estudiantes. Abordan el perfil de los estudiantes de séptimo grado y de primer año, los problemas de la articulación según los estudiantes y directores y, el sentido que adquiere el pasaje entre el nivel primario y secundario. Piensan al problema desde la perspectiva de la institución y de los actores. Sostienen que toda política de mejoramiento de la calidad educativa plantea el desafío de responder a la necesaria articulación del último grado de la actual escuela primaria y el primer año de la actual escuela media expresando que "[...] la problemática de la articulación / desarticulación tiene una especificidad que trasciende las decisiones macroestructurales" (Poggi et al., 1997, pp. 1,2). Los autores abordan algunas de las diferencias y discontinuidades más importantes que se ponen en juego en el momento del pasaje de un nivel a otro: la socialización en las reglas explícitas e implícitas de la nueva cultura institucional de la escuela secundaria [...] la articulación se restringe a algunos escasos ritos de pasaje. Esta situación permitiría entender que el primer año, en la práctica, opere necesariamente como una instancia de "filtro", puesto en evidencia por las estadísticas correspondientes (Poggi et al., 1997). Temas como la repitencia y permanencia son analizados tanto cualitativa como cuantitativamente por los autores. La primera de las conclusiones remite al foco de nuestro trabajo dado que aborda el sentido que adquieren para los directores las acciones de articulación que una institución emprenda. Nos permite pensar el problema desde sus múltiples variables entre los niveles primario y secundario tratando el conjunto de las implicancias que esta cuestión supone desde la perspectiva de la institución y del conjunto de sus actores.

Como podemos observar en las últimas décadas la articulación entre niveles educativos se ha puesto en debate y se han emprendido diversos estudios. Pero la agenda de la investigación en la provincia de Santa Fe no ha logrado avanzar de manera sustantiva en la producción de conocimiento sistemático sobre aspectos cla-

ves de las micropolíticas para la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario. A partir del recorrido anterior observamos que algunos autores (Fahuel, 2015; Lavista, Rodríguez y Turnez, 2008; Ríos, 2012; Villalobos Hernández, 2004, Ríos y Fernández, 2015; Poggi, Teobaldo, Marengo, Pini, Scagliotti, 1997) han abordado el tema de la transición educativa desde un enfoque cualitativo.

Otro aspecto importante para nuestro trabajo, es que un grupo de investigaciones indican que no existe continuidad entre la etapa de Educación Primaria y la etapa de Educación Secundaria (Lavista, Rodríguez, Turnez, 2018; Ríos, 2003; Ríos y Fernández, 2015 y Poggi et al., 1997), y otros (Lavista, Rodríguez, Turnez, 2018; Montoya, 2016; Villalobos Hernández, Teresita, 2004; Poggi et al., 1997 y Scagliotti, 1997) han destacado que los actores institucionales cumplen un rol primordial en las prácticas escolares ligadas a la articulación. Ríos, (2012) aborda la articulación desde una mirada micropolítica. Desde los equipos que conforman las direcciones provinciales han abordado la importancia de la figura del inspector (supervisor) en la articulación internivel.

De esta manera la lectura y revisión realizada nos muestra que no se evidencia un planteamiento sobre articulación entre nivel primario y secundario que integre las prácticas educativas ligadas a la articulación entre niveles llevadas a cabo en la micropolítica institucional desde la mirada de supervisores y directores de escuela. Consideramos importante que aunque no se encuentre un antecedente que esté directamente relacionado con el estudio en cuestión, estos trabajos cooperan en parcialidades con nuestro problema. La combinación de ópticas de abordaje de la articulación entre niveles es un aporte que destaca que no partimos de la nada mientras nos marca un punto inicial para nuestro estudio. Al respecto, consideramos que es interesante tener presente que los equipos de conducción (en nuestro caso supervisores y directores de escuela) son los que tienen una visión más global de toda la institución y deben administrar y orientar todos los procesos educativos que se producen, entre los cuales se encuentra la articulación.

CAPÍTULO 2: Las decisiones metodológicas

Lograr que valga la pena jugar el juego no es sencillo. Es necesario deconstruir el juego, individualizar las situaciones y tácticas para luego construir nuevamente uno mejor.

Como hemos detallado en el capítulo anterior, la etapa de transición entre niveles educativos ha sido abordada en los últimos años desde diversas perspectivas y metodologías. En el camino por delante, decidir la metodología para el trabajo es nuestra siguiente meta. De eso se trata este capítulo, de explorar y poder justificar las decisiones metodológicas asumidas a los fines del trabajo, ofreciendo una descripción lo más detallada y objetiva posible de lo que ha significado el proceso metodológico empleado. Partiendo de esta premisa, dividimos el capítulo en tres apartados para distribuir las ideas y decisiones más importantes adoptadas en cada momento.

2.1. La posición frente a la investigación educativa: comprender y describir

Teniendo presente que la perspectiva por medio de la cual miramos el mundo marca un horizonte y orienta la dirección general del trabajo (Sautu, 2005), en este apartado pretendemos dejar al lector algunas ideas y reflexiones sobre el punto de mira desde el cual nos posicionamos al abordar un trabajo de indagación sobre prácticas educativas. Más allá del logro total o parcial que pudiera ofrecer el presente trabajo, nuestro objetivo es brindar un aporte que contribuya a conocer con mayor detalle la realidad educativa de las micropolíticas para la articulación entre el nivel primario y secundario, permitiendo indirectamente aportar a la calidad educativa. Abordar los atributos de complejidad, propios de la realidad educativa, nos conducen a la pretensión de no caer en reduccionismos. Acordamos con Sautu, (2000) que, desde la complejidad, la relación sujeto-objeto de conocimiento conforman una mutua relación de influencia donde la complejidad es una forma de interpretación con el interés de comprender más que de explicar.

Esta complejidad y el pensamiento actual que defiende posturas epistemológicas más abiertas y plurales respecto a la tradición (Pérez Serrano, 2007), nos conduce a abordar el presente trabajo desde las lecturas comprensivas, fenomenológicas e interpretativas donde “el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 2003, p. 20) de hechos que se superponen densamente y

adquieren significado. Es así que, considerando la naturaleza de la realidad abordada entendemos a la acción educativa como un escenario compleja que requiere ser conocida desde un horizonte que procure comprender e interpretar los acontecimientos que forman parte de una realidad amplia, rica en matices, con variadísimas posibilidades de interpretación y vivencias.

2.2. Paradigma: un abordaje cualitativo

De los rasgos que enumeramos en cuanto a la educación y, teniendo presente que, la investigación educativa forma parte del campo epistemológico de las Ciencias Sociales (Bambozzi, 2005) y que, la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales en general y de la Educación en particular se convierten en retos y nuevos enfoques (Pérez Serrano, 2007) que buscan una comprensión de los escenarios educativos, en nuestro caso de las micropolíticas para la articulación entre el nivel primario y secundario, elegimos una metodología cualitativa que como expresa Sautu, “se apoya sobre la idea de la unidad de la realidad de ahí que sea holística y en la fidelidad a la perspectiva de los actores involucrados en esa realidad” (2005, p. 32).

¿Por qué elegimos cualitativa? Si bien tenemos presente que el quehacer educativo se ha desarrollado generalmente dentro del marco de la investigación cuantitativa -centrada en el análisis empírico analítico y expresado a través de datos estadísticos-, consideramos que resultados obtenidos cuantitativamente solo prescriben fórmulas y no tienen en cuenta los contextos, los cuales son fundamentales de considerar en nuestro trabajo. En este sentido, Pérez Serrano (2007), sostiene que frente a los desafíos que la sociedad actual plantea a la investigación educativa es necesario descubrir otras dimensiones, que nos permitan acceder a la búsqueda del conocimiento desde nuevos planteamientos, diseños, metodologías, etc. Por su parte, McMillan. y Schumacher ponen de manifiesto que: “mientras la investigación cuantitativa busca controlar el sesgo a través del diseño, la investigación cualitativa busca tener en cuenta la subjetividad en el análisis e interpretación de los datos” (2012, p. 19) y Flores, et al., (1999), ponen de manifiesto que uno de sus propósitos es describir.

Según Taylor y Bogdan, (1995) la metodología cualitativa es subjetiva porque analiza datos que tienen que ver con la experiencia y la manera en cómo los sujetos conceptualizan su visión de sí mismos y del mundo que los rodea. Este tipo de tra-

bajo, nos ayuda a situarnos en el contexto escolar en donde se desarrollan las prácticas educativas para la articulación:

Subraya el procedimiento hermenéutico y la comprensión de los procesos desde un enfoque naturalista, frente a lo cuantitativo. Le interesa el caso particular, el grupo, y el fenómeno en la realidad en la que se enmarcan. La investigación cualitativa nos ayuda a situarnos en el contexto en el que ocurre el acontecimiento y nos permite registrar las situaciones, marcos de referencia, y aquellos eventos sin desgajarlos de la realidad en la que tienen lugar (Pérez Serrano, 2007, p.5)

De esta manera, un abordaje cualitativo nos permite ahondar en la riqueza de los detalles de los hechos reales dentro de su contexto y complejidad particular, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significado. Al decir de Sautu, (2005), aquellos estudios que traten con colectivos (como es la escuela) en los que se intenta describir o explicar procesos complejos (como es el de la articulación entre niveles) y, donde la generación, emergencia y cambio son aspectos centrales para la comprensión del tema en estudio, se hace necesario buscar una respuesta holística que respete la perspectiva de los propios actores. El mismo autor expresa que en estos estudios, el “lenguaje” es una parte central de los objetivos propuestos y que, los análisis de la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan, son parte del tema a investigar (Sautu, 2005).

Recordamos que la filosofía subyacente es la fenomenología y siguen un diseño de investigación flexible que intenta aprehender los fenómenos prestando atención a lo específico y esencial de los mismos y buscando comprender los significados e interpretaciones que los propios participantes dan a los fenómenos/experiencias en relación al propio escenario escolar, pero sin dejar de lado el marco social en el cual se encuentran insertos (Flores, et al.,1999; Pérez Serrano, 2007).

A raíz de lo expuesto, hemos tratado de mostrar la importancia del paradigma cualitativo como forma de aproximarnos a los interrogantes que nos planteamos inicialmente. A partir de distintas investigaciones consultadas (Taylor y Bogdan, 1995; Sautu, 2005; Pérez Serrano, 2007 y McMillan y Schumacher, 2012) en el siguiente

Cuadro sintetizamos las principales características de la investigación cualitativa y por las cuales optamos elegirlo:

Cuadro 1:

Características del estudio cualitativo.

Dimensión	Características distintivas
Naturaleza de la realidad	Dinámica, múltiple, construida y contextualizada.
Finalidad de la investigación	Comprender, interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones de modo inductivo
Diseño	Flexible, envolvente y emergente.
Propósito	Profundización limitada por espacio y tiempo.
Relación sujeto/objeto	Interdependientes. La consideración del lenguaje verbal y gestual como portador de significados. Relación interactiva investigador – investigado.
Teoría /práctica	Menos formalizado
Técnicas, instrumentos y estrategias	La entrevista abierta, la observación, técnicas visuales, análisis de documentos, de narrativas y de contenidos de textos.
Análisis de datos	Estrategia Cualitativa de análisis: inducción analítica, triangulación.
Datos	Orientado al proceso: datos reales, ricos y profundos. Tienen la forma verbalizada descriptiva de ocurrencias o experiencias, relatos de sucesos, textos y narrativas, registro verbal de interacciones y datos similares
Métodos	No existen en la práctica métodos puros; todos toman prestados elementos de varios paradigmas y supuestos teóricos.

Fuente: Taylor y Bogdan, 1995; Sautu, 2005; Pérez Serrano, 2007 y McMillan y Schumacher, 2012

El recorrido presentado nos permite adentrarnos a las prácticas y pensamientos que los sujetos poseen sobre las micropolíticas para la articulación entre nivel primario y secundario contemplando los significados, voces, opiniones e interpretaciones de los actores junto a las peculiaridades y diferencias de los contextos escolares locales (Gurdían Fernández, 2010) y nos conducen a aportar soluciones de interés social y educativo estableciendo un cierto posicionamiento ante los problemas y la búsqueda de respuestas (Taylor y Bogdan, 1986).

2.3. Un posible encuentro en la mirada: la descripción densa

Como venimos diciendo, estudiar cualitativamente un hecho social como es el educativo nos lleva a considerar las particularidades y necesidades de la indagación.

Si bien nuestro trabajo no consiste en un trabajo etnográfico, adoptamos los valiosos aportes de Geertz que dan origen a la descripción densa porque se aproxima al modo en que nos proponemos abordar el problema procurando “desentrañar las estructuras de significación, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas” (Geertz, 2003 p. 24) para captarlas primero y comprenderlas después.

¿Por qué elegimos descripción densa? Siguiendo a Geertz, (1987) la primera razón de su elección es que nos permite comprender el valor y el sentido de las cosas, los hechos y la conducta de los hombres sin limitarnos a una descripción meramente superficial que únicamente describe apariencias. Señala la necesidad y la importancia de interpretar las actividades simbólicas. La segunda razón es que permite no generalizar a través de casos particulares sino generalizar dentro de éstos (Geertz, 2003). En tal sentido Geertz, (1987) pone de manifiesto que la densidad es el rasgo metodológico fundamental pero que no es una cuestión de cantidad sino de complejidad. La tercera razón es que nuestro trabajo pretende mostrar los resultados como la composición de un argumento que selecciona y ordena de manera descriptiva la riqueza los relatos y de los escenarios, así como de los eventos significativos (Weiss, 2017).

Siendo la investigación cualitativa "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1986, p.20), y “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de [...] entrevistas, narraciones...” (Lecompte, 1995, citado en Flores, et al.,1999, p. 11), la descripción densa nos permite dar a conocer los significados que los propios sujetos otorgan a las prácticas educativas para la articulación en situaciones concretas haciendo de su práctica profesional un interesante objeto de análisis como fenómeno no solo educativo, sino también social. Dicho de otra manera, “comprender la conducta humana desde el marco de referencia de quien actúa [nos permite] entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” (Taylor y Bogdan, 1986 pp.15-16). De esta manera las particularidades del diseño se mantienen en una metodológica cualitativa con descripción en profundidad que nos permitan obtener un relato de las observaciones que nos resultan más significativas en pos de dar a conocer la realidad del objeto estudiado y comprender la profundidad de sus dinámicas educativas.

Podemos decir, en palabras de Geertz que pequeños hechos hablan de grandes cuestiones comprendidas en las situaciones significativas de los actores

(Geertz, 1987). Diferentes autores expresan que las descripciones se usan en el trabajo en diferentes momentos, en el de observar y registrar eventos, en el análisis de las estructuras de significación dentro del contexto en que se desarrollan y en la reflexión hermenéutica de la acción como texto, donde la escritura fija no es el hecho de hablar sino lo dicho en el hablar (Saavedra, 2005; Weiss, 2017).

Sostenemos entonces que la descripción densa se constituye en uno de los procedimientos privilegiados para producir conocimiento en nuestra indagación ya que nos permite reconstruir configuraciones de significados e interpretar relaciones significativas (Pérez y Serrano, 2007). Como diría Saavedra (2005); en el campo no tenemos acceso directo al hecho social sino sólo a la pequeña parte que nuestros informantes nos han expresado en sus relatos. Como expresa Geertz (2003), esto no representaría un límite en el trabajo puesto que no es necesario saberlo todo para comprender algo. De esta manera, la posibilidad de describir lo que sucede en la complejidad de la experiencia directa de indagación en las escuelas en sus entramadas relaciones es sin duda una de las ventajas más relevantes de la descripción densa, permitiéndonos descubrir hechos o procesos que posiblemente pasarían por alto si utilizáramos otros métodos más superficiales o tradicionales.

¿Qué aspectos de la micropolítica para la articulación entre nivel primario y secundario podríamos reconstruir desde la interpretación? Pretendemos sentir, explorar e indagar la realidad del problema sin una demarcación previa, dejando que los propios datos nos impresionen a medida que emerjan y vayan construyendo un diseño flexible capaz de adaptarse a la realidad concreta (Pérez y Serrano, 2007)

Teniendo presente el paradigma elegido, a continuación, en el siguiente apartado nos adentramos a las técnicas que consideramos oportunas utilizar para recoger los datos.

2.4. Técnicas de recolección de datos

Las técnicas elegidas se orientan a captar y describir la complejidad de las prácticas educativas institucionales de articulación y su contexto con la mayor riqueza posible, siendo: entrevistas y encuestas semiestructuradas, observación participante y consulta a fuentes relevantes (fuentes secundarias: normativas, documentos curriculares, reglamentos jurisdiccionales e institucionales, planes y programas docentes, memorias, entre otros).

Siguiendo a Gurdían Fernández (2010), a la hora de recolectar datos tenemos en cuenta cuatro condiciones: (a) acercarnos a las personas y a la institución que

estamos estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada uno de ellos, (b) capturar de la forma más fiel posible y detallada todo lo que está ocurriendo y lo que las personas dicen, los hechos percibidos, las creencias u opiniones, entre otros, (c) contar con datos descriptivos y (d) identificar las referencias directas de los datos a las personas, la dinámica, la situación y el contexto.

Una vez recogido, todo el material obtenido es procesado manualmente y a través de un procesador de texto mediante el uso de ordenadores. A continuación, realizamos una breve descripción de cada una de las técnicas de recogida de datos implementadas:

2.4.1. Entrevista semiestructurada

Al decir de Munarriz, (1992), la entrevista se refiere a la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas. Así podemos decir que las entrevistas nos otorgan presencia viva de la voz de los sujetos entrevistados, una vez ausentes. Nos permiten comprender como los sujetos ven el problema, descifrar su terminología y captar la realidad en toda su complejidad. En este sentido, anima la conversación y permite al investigador captar la vida cotidiana y a los informantes hablar sobre sus propias vidas con sus propias palabras. Como señalan algunos autores (McMillan y Schumacher, 2005; Munarriz, 1992), la entrevista es una conversación y herramienta básica para obtener información en las ciencias sociales donde “[...] el entrevistado puede dar forma al contenido de la entrevista centrándose en temas de importancia o interés” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 52).

En este encuentro directo con los sujetos informantes el texto es activo y el significado es creado recogiendo indicaciones de las formas en que cada sujeto percibe y significa los avances, dificultades y cuestiones pendientes sobre la implementación de la articulación entre la educación primaria y secundaria en la Regional III. De esta manera, a través de la utilización de la entrevista realizamos una comunicación cruzada que permite generar motivación y confianza con el fin de obtener información personal en forma de descripción e interpretación.

El tipo de entrevista utilizado es semiestructurado ya que por sus particularidades permite tener un guion anticipado, realizar preguntas abiertas para que el informante exprese libremente sus opiniones. Es así que a partir de este método indagamos acerca de aspectos generales del desarrollo profesional de supervisores y

directores en relación a las prácticas educativas ligadas a la articulación institucional de una manera no segmentada, pre-codificada o cerrada a priori por un cuestionario estructurado. A partir de las preguntas abiertas los supervisores y directores se expresan sobre sus vivencias en torno a la temática en estudio brindando la posibilidad de desviarse en algún momento del guion inicial en el caso de entrever aspectos no contemplados en las preguntas establecidas y que en ese momento son importantes considerar.

Según Munarriz, (1992), esta técnica nos permite una mayor profundización para comprender aquellos tipos de acciones que consideramos importantes ya que sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, es el propio investigador el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol del investigador no sólo implica obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 1996). Estas preguntas, o guía de la entrevista, sirven para tener en cuenta todos los temas que son relevantes y por tanto, sobre los que tenemos que indagar, aunque no es necesario mantener un orden exacto en su desarrollo (Munarriz, 1992).

En el presente trabajo implementamos dos cuestionarios de entrevistas, uno destinado a los supervisores (julio de 2018) y otro destinado a los directores de escuela y coordinador de núcleo rural (julio de 2018 y agosto de 2018). En cuanto a la elección de los informantes, no realizamos un proceso de selección por valoraciones u opiniones recibidas, sino que utilizamos dos criterios: ser supervisores, directores o coordinador de NRESO de las escuelas de las SdA y participar del PAI RIII. La coordinadora de Núcleo Rural SdA1 es única en la muestra. En la selección tuvimos presente además la intención de participar de cada uno de los participantes y la accesibilidad a los mismos.

Teniendo presente a (Munarriz, 1992), las principales consideraciones que trabajamos en el manejo de la entrevista son:

- (a) Previo a la realización de la primera entrevista y a partir de los criterios que nos han conducido a la elección de los informantes, procedemos a sondear sus datos relevantes para no llegar al primer encuentro sin una aproximación a su perfil.
- (b) Aunque los informantes conocían previamente el objetivo de nuestra visita, procuramos fomentar un clima de confianza y distensión que perdure durante el transcurso del trabajo.

- (c) El registro de las entrevistas ha sido consensuado junto a los informantes y, finalmente, todas las entrevistas han sido tomando nota en tiempo real y transcritas luego en soporte de texto (Word).
- (d) En todo momento se ha procurado que el espacio físico destinado a la realización de las entrevistas sea un lugar acorde que garantice la comodidad del entrevistado.
- (e) En relación con el horario, tratamos de adaptarnos a las circunstancias personales y profesionales del entrevistado, aunque en la situación de la visita a Josefina, fue necesario acordar que sea temprano por la mañana por el tema de las distancias recorridas.
- (f) Respecto al contenido de las entrevistas a hacer público, cada transcripción la hemos compartido con los entrevistados con el fin de que pueda complementarla con aquella otra información que considere oportuna, o inclusive hacerle las correcciones que estime conveniente.
- (g) Finalmente optamos por no escribir sus nombres, es decir dar un formato anónimo.

Pensamos el guión de los tópicos en torno a los objetivos a partir de distintas dimensiones que facilitarían la construcción dialogada de los relatos, de tal modo que en cada dimensión sea posible conectar y yuxtaponer las experiencias en cada uno de los lugares y momentos relativos a las distintas realidades abordadas. El guión diseñado indaga sobre: articulación, rol del supervisor y director, prácticas educativas para la articulación del PAI RIII y sugerencias sobre articulación para el nivel mesopolítico. Más adelante comentamos la dinámica de las entrevistas, pero cabe reseñar respecto a los tópicos que, si bien nos fue posible abordarlos, la conversación se centró en profundizar aquellos aspectos que también emergieron como los más relevantes para los informantes.

En cuanto a la localización específica de las entrevistas, es decir, los espacios concretos donde tuvo lugar la interacción, la primera entrevista aplicada a los supervisores fue en la sede de la Regional III en la localidad de Rafaela. Con respecto a la segunda entrevista, la realizamos en las propias escuelas en las que trabajan otorgando comodidad en su espacio. En la mayoría de las entrevistas, los mates compartidos se fueron “cebando”, junto con los relatos. Aprovechamos tanto las pausas, los silencios, cargar nuevamente el termo, buscar una galletita para compartir, cortar un pedazo de torta, atender una llamada, como tiempos significativos para volver a hablar, reformular(se), repreguntar(se) y no como interrupciones a la charla. Visitar

las escuelas, nos ofrece la oportunidad de conocer los entornos, los caminos de acceso, los barrios, los medios de transporte disponibles para llegar allí, las características de la escuela, las salas de maestros, los timbres, los recreos... Todos estos detalles nos aportan información importante a nuestra temática que registramos en nuestro cuaderno de notas y forman parte de un diario de campo que sumamos a los registros de los relatos.

2.4.2. Encuesta

En los procesos de investigación algunas pistas nos orientan a lo largo de todo el recorrido, otras aparecen más adelante en el camino. A partir de los datos recabados en las entrevistas, estas nos aportaron referencias y lecturas que nos llevaron a la necesidad de apuntalar algunas partes importantes de la información obtenida. Por ello, teniendo presente que el uso de encuestas es muy frecuente en los trabajos de investigación educativa y que permite obtener información de manera rápida, fiable, y a bajo costo, decidimos utilizarla como método complementario. La encuesta permite abarcar al mismo tiempo una variedad de aspectos en los que el sujeto responde a cuestiones escritas de acuerdo con las necesidades que nos presenta el trabajo de campo emprendido (McMillan y Schumacher, 2005).

La aplicación de la encuesta fue a través de vía correo electrónico. Basamos esta decisión en las limitaciones de tiempo y distancia geográfica hasta las escuelas y los costos de traslado. Es así que consideramos al cuestionario online y de auto aplicación como un instrumento acorde para completar y/o corroborar la información recabada en las entrevistas en forma rápida, fiable y sencilla. Los ítems que lo conforman son tanto abiertos como cerrados (por ejemplo: sí, no, no sabe) y algunos admiten escala valorativa y/o respuesta múltiple. En este caso, a diferencia de las entrevistas, las encuestas se aplicaron a una muestra más amplia, aplicándola a supervisores, directores y vicedirectores. El objetivo es obtener mayor detalle sobre la articulación, el PAI RIII y sugerencias que permitan una transferencia de PAI RIII al nivel mesopolítico santafesino. Las personas que participaron del mismo (directores y vicedirectores) fueron elegidas intencionalmente por su conocimiento sobre el tema, pertenencia a las SdA y participación en el proyecto PAI RIII.

Es importante temporalizar esta fase y explicar que la encuesta la aplicamos en mayo del año 2019, cuando el PAI Regional III ya se ha implementado en el último trimestre de las escuelas del nivel primario y en el primer trimestre de las escuelas del nivel secundario, y cuando ya contamos con información obtenida de las entrevistas semiestructuradas.

Entre las 14 (catorce) encuestas realizadas, solo 10 fueron respondidas de manera completa. Es decir, considerando la totalidad de sus ítems.

2.4.3. Análisis de Documentos

Nos proponemos la implementación de esta técnica de recolección de datos, que si bien subsidiaria a las entrevistas y cuestionarios, nos permite ahondar en la indagación. Sin embargo, es importante reconocer que los documentos son muy variados y por ello recurrimos solo a un grupo reducido en base a su pertinencia.

Teniendo presente que “los documentos son registros de sucesos pasados que han sido escritos o impresos; pueden ser notas anecdóticas, cartas, diarios y documentos” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 52), su lectura y posterior análisis permiten entrar en contacto directo con los datos. Partimos de un análisis de tipo documental de fuentes externas e internas, entre ellos algunos decretos provinciales que regulan al nivel primario y nivel secundario santafecinos y los datos estadísticos suministrados por anuarios de estadísticas educativas de la Regional III. De igual modo también fueron analizados materiales y documentos curriculares de la Regional III, de supervisión y de algunas de las instituciones educativas que conforman las SdA.

Al respecto, consideramos materiales curriculares a “todos aquellos objetos, libros o instrumentos que se utilizan en las aulas, que los docentes emplean para desarrollar su enseñanza y estimular el aprendizaje de los estudiantes” (Blanco, 1994, p. 263) es decir todos aquellos instrumentos que nos puedan servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura y nos ofrezcan datos relevantes para el trabajo: narrativas e informes escolares, el documento del proyecto PAI RIII, labores de supervisión, planificaciones, cuadernillos de actividades de articulación para los estudiantes, Acuerdo de Convivencia articulado, Planilla Anexa de Articulación, entre otros. Al respecto consideramos importante expresar que estos materiales nos permiten además indagar en qué medida aquello que se enuncia en la norma (leyes, decretos, circulares) condice o no con lo que se lleva a cabo en la cotidianeidad escolar.

Este acercamiento a la documentación institucional nos permite encontrar con la compleja heterogeneidad que hay detrás de cada uno de ellos, hallando en algunos casos indicios de lo no-documentado. En el caso de los documentos oficiales obtenemos visiones deseables para la articulación entre los niveles. En cambio, los documentos institucionales nos ofrecen visiones instrumentales de su puesta en práctica.

En cuanto al abordaje, realizamos un ordenamiento de la documentación recolectada. Una primera clasificación, la ejecutamos acorde a si correspondían a la esfera institucional, (escuelas primarias o secundarias), o a la esfera externa (Ministerio de Educación, Direcciones Provinciales o Regional III).

El archivo de campo documental resultante es el siguiente: Decreto 181/09, Decreto 182/, NAP, Diseño Curricular de Educación Secundaria, labores de supervisión, Proyecto Regional PAI RIII, Programa provincial Ruedas de convivencia, Programa provincial Ronda de Palabras, Narrativa EESO Nro. 704, Narrativa EESO Nro. 526, Cuaderno de Notas EESO Nro. 526, Planilla Anexa de Inscripción y Registro Único de trayectoria educativa, Planificaciones Articuladas, Cuadernillo del estudiante, Acuerdo de convivencia articulado.

2.4.4. Observación participante

La expresión observación participante nos lleva a referir a nuestra introducción en el escenario de estudio, funcionando éste como instrumento de recogida de datos de modo natural y no intrusivo (Munarriz, 1992). Aunque el sentido de “la vista” tiene primacía, involucra juntamente al resto de los sentidos y a la vivencia acorde al propio esquema referencial de interpretación. Partiendo de nuestro interés por captar la realidad desde la perspectiva de los participantes, la utilización de esta técnica nos permite una observación próxima y sensible sobre las micropolíticas para la articulación llevadas a cabo en las escuelas visitadas. Al respecto Gurdían Fernández señala:

Las investigadoras e investigadores que utilicen este método hacen un uso intenso de las notas o registros del trabajo de campo acerca de lo que observan, consultan documentos de la comunidad o grupo que estudian, recogen historias de vida, utilizan entrevistas, usan técnicas proyectivas, por lo que su técnica de trabajo no se limita exclusivamente a la observación participante. (2010, p. 161)

Este tipo de observación que no determina variables previas, sino que permite aproximarnos al mundo escolar y descubrir los sentidos o significados que esos sucesos tienen para sus actores nos representa una herramienta muy significativa. Si bien la observación es focalizada en los procesos de interacción institucional, nos permite complementar la aplicación de la entrevista y obtener algunas evidencias empíricas del desarrollo del proyecto PAI RIII captando no solo el fenómeno sino

también el contexto que se pretende estudiar. En todo momento, adoptamos un modo neutral para observar las situaciones tal y como acontecen.

La mayor aportación que esta técnica nos realiza es que nos permite acceder a un tipo de información que de otra manera no nos sería posible recoger. Intentamos reflejar el contexto en el que transcurren las acciones, los recursos presentes, los hechos relevantes o escenas que dieron lugar a sucesos y describir a las personas, y sus guiños (Geertz, 2003). Como principios rectores de la observación durante la estancia en el escenario tenemos en cuenta algunos aspectos mencionados por algunos autores:

Identificar toda la gama de variación en los modos de organización social, formal e informal, y las perspectivas de significado; registrar sucesos reiterados de acontecimientos en el lugar; observar los acontecimientos que ocurren en cualquier nivel dado del sistema (aula, escuela, etc.) en el contexto de los acontecimientos que ocurren en los niveles inmediatamente superior e inmediatamente inferior. Erickson, (1989, citado por Munarris, 2012, p. 112)

Registrando los sucesos reiterados y los acontecimientos ocurridos como resultado obtenemos un cuerpo muy rico de datos descriptivos:

La relación investigador-participantes dará lugar a la obtención de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, el desarrollo de los fenómenos recogidos a través de descripciones detalladas de los sucesos observados por el investigador. (Munarriz, 1992, p. 110)

En esta relación, el registro de estas descripciones las realizamos en el cuaderno de notas, el cual, sin una organización preestablecida, nos sirve como espacio para volcar nuestras propias sensaciones, opiniones, dudas o primeras impresiones. Al respecto Munarriz expresa:

La recogida de notas durante el proceso de introducción en el campo, sobre las conversaciones mantenidas con las personas directamente relacionadas, o con aquellas que han servido de puente para

esta introducción (directores, administradores, etc.), nos pueden ayudar a entender situaciones producidas a lo largo de la observación. (1992, p. 111)

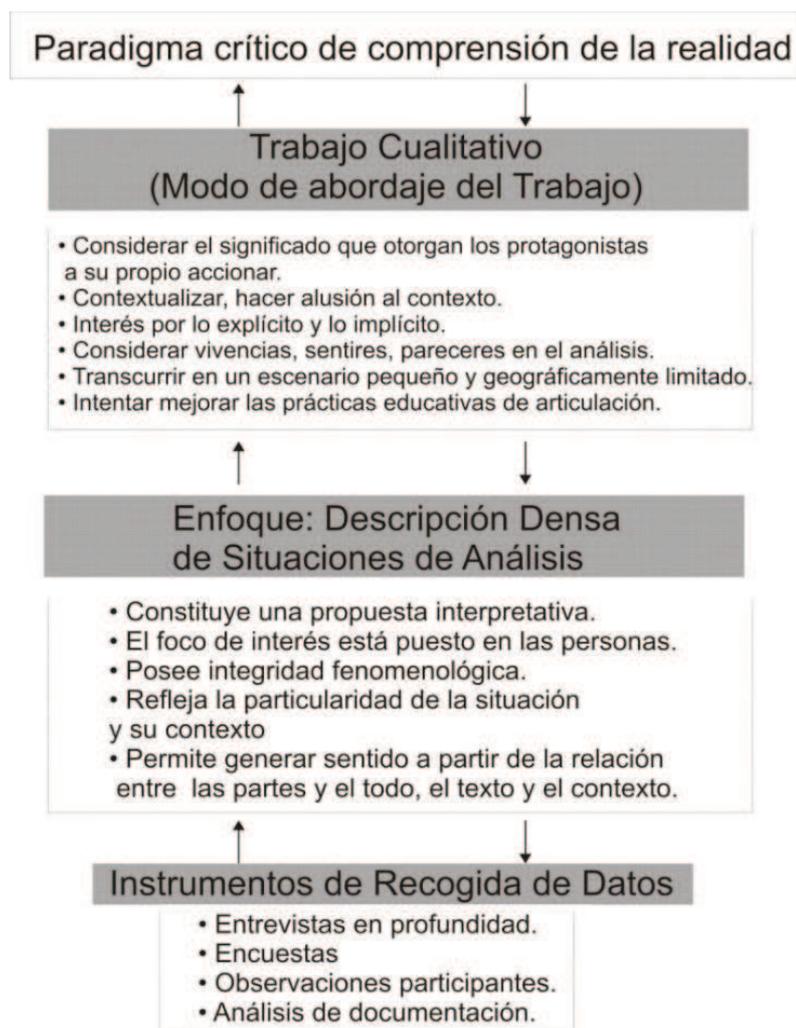
En estas conversaciones, el cuaderno de notas nos es un acompañante incondicional por el campo, complementario a las entrevistas y apresto cuando el momento lo inspire. Las anotaciones realizadas en el campo y las que necesitamos agregar de lo observado las hacemos de manera pronta para no olvidar los detalles. El tiempo dedicado a la escritura en el cuaderno nos es un aliado para la mesa de trabajo en la reconstrucción de las descripciones luego de la recolección de los datos y relatos, recurriendo al mismo para verificar o revisar entrevistas ya que “una parte importante del trabajo de campo es el tiempo dedicado a escribir. La actividad de escribir nos coloca en una categoría rara, diferente de la de otras personas que frecuentan las escuelas”. (Rockwell, 2009, p.59)

Antes de finalizar este apartado, vale recordar a Gilbert Ryle, el primer autor que habló de la descripción densa. Ryle señala que la pretensión de identificar las realidades a partir de las meras acciones de los sujetos es un trabajo complejo frente a estructuras superpuestas y por ello se necesita estar en presencia de las situaciones a analizar para generar una reflexión fenomenológica sobre el contexto y abrirse paso entre ellas (Geertz, 2003). Lo anterior remarca la importancia de que quien se encarga de analizar la información relevada debe hacerse presente en el momento propio de la indagación, pues no se trata solo de la realización y posterior análisis de la transcripción, sino también de identificar la situación misma en donde se genera su recolección.

Por lo tanto, la conexión que se genera entre indagador, sujetos y ambiente de trabajo son fundamentales para la generación de datos realmente significativos para las descripciones densas. Concluyendo el capítulo presentamos un Cuadro a modo de síntesis recopilatorio con las decisiones asumidas y un Cuadro en el que codificamos los diferentes instrumentos para facilitar su abordaje y su referencia en capítulos siguientes.

Cuadro 2:

Posicionamientos metodológicos asumidos



Fuente: Pérez Serrano (2000). *Investigación Cualitativa Retos e interrogantes*.

Cuadro 3:

Códigos para identificar los instrumentos

TÉCNICA	CÓDIGO	INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN
Entrevista semi-estructurada	EA	Cuestionario semiestructurado de aplicación individual	Aplicada a supervisores de nivel primario y secundario.
Entrevista semi-estructurada	EB	Cuestionario semiestructurado de aplicación individual	Aplicada a directores de nivel primario y secundario y coordinador de NRESO.
Encuesta	EC	Cuestionario semiestructurado de aplicación por correo electrónico	Aplicada a directores y vicedirectores de nivel primario y secundario y coordinador de NRESO.
Observación Participante		Cuaderno de notas	Aplicado en cada una de las visitas y diferentes participaciones en el campo.

Fuente: elaboración propia.

CAPITULO 3: Situar el trabajo en el marco de la sociedad actual

Antes de jugar el juego, es necesario explorar el ámbito en el que lo vamos a hacer. Conocer el estadio, así como las jugadas y técnicas del propio equipo es también fundamental para saber cómo jugar.

Tal como lo anticipa el título, consideramos importante contextualizar el trabajo en el tiempo y en el espacio en el que se desarrolla, pues el entorno en el que transcurre y acontece influye e incide en el objeto de estudio. Partiendo de esta premisa primeramente emprendemos una breve referencia, sin pretender hacer historia, a los signos que caracterizan los orígenes de la educación argentina y al devenir de sus reformas para sintonizar las claves educativas fundacionales con la realidad que presentan los niveles en la actualidad, claves que repercuten en las micropolíticas que se desarrollan en las escuelas y las prácticas pedagógicas.

3.1. Un breve recorrido por las diferentes reformas que configuraron al actual sistema educativo argentino

Para iniciar esta reflexión, recordamos que la conformación y el desarrollo del sistema educativo argentino estuvo ligado íntimamente a la implementación de las democracias modernas y a las exigencias de regulación impuestas por un gobierno de hombres libres (Tiramonti, 2007). Las corrientes migratorias que arribaron a Argentina desde 1850, instituyeron los mecanismos que deberían sostener los proyectos de gobierno. La Ley No 1420 de 1885 surge en un contexto de fuerte reordenamiento socio político (1880-1930) como regla magna educadora y fuerte confrontación ideológica como respuesta a un mecanismo normalizador y centralizador en las escuelas Normales (donde el maestro y la pizarra está al frente, los pupitres en hileras y atornillados al piso) integrando la compleja diversidad que entonces coexistía desorganizada.

De esta manera, en el período de fundación del sistema educativo argentino, el nivel medio tenía por función -a través de los Colegios Nacionales-, la formación de las élites y, la escuela primaria un fuerte mandato homogeneizador (Arroyo, 2010). Para Viñao y Frago (2002) -desde una perspectiva histórica- los cambios educativos, por los que atravesaron ambos niveles, se sucedieron de manera lenta e imperceptible pero paulatina, constituyendo novedosos impactos de carácter estructural en la educación. Hacia los años 80 y los años 90 se realizaron varias reformas educativas que no alcanzaron los resultados previstos. Reformas que, según Terigi (2007), tie-

nen una impronta modernizadora definida en términos de cambio de la ingeniería organizativa del sistema educativo. En 1992, la Ley de Transferencia de Servicios Educativos tiene un nuevo impacto y, las escuelas secundarias como los establecimientos de educación superior no universitarios, pasan a funcionar dentro de las jurisdicciones provinciales.

En 1993, con la Ley Federal de Educación N° 24195 se forjan la expansión y la descentralización de la educación dejando de lado el antiguo sistema de educación tradicional. Esta ley impone cambios que no reflejan soluciones, sino que agravan los problemas de repitencia, deserción y sobreedad en el nivel secundario, problemas que hoy se encuentran instalados en las escuelas. Al respecto, Terigi (2007) señala que, la escuela secundaria ha abandonado la configuración social basada en la centralidad del Estado y ha rotado hacia una sociedad donde el mercado organiza casi todas las dimensiones de la actividad social. El Ministerio Nacional de Educación orienta sus funciones fundamentalmente a la asistencia de los sectores más desprotegidos con el propósito de contener no solo educativamente sino también socialmente.

Esta reforma modifica la estructuración académica tradicional del sistema de enseñanza extendiéndola a 10 años de escolaridad obligatoria y una nueva franja etaria que no llega a cubrir el nivel medio en su totalidad (Arroyo, 2010). Reemplaza la escuela primaria y secundaria por la Educación General Básica organizada en: Educación inicial, Enseñanza General Básica (EGB) (tres ciclos de 3 años cada uno) y Educación Polimodal (3 años). De esta manera se determina obligatorio el ciclo inferior de la educación secundaria. El nivel primario se divide en tres segmentos (EGB 1, 2 y 3), entre los cuales el EGB 3 reconvertía el último año de la antigua primaria (séptimo) en una combinatoria con los dos primeros años de la vieja secundaria (primero y segundo). El tercer ciclo tiene un currículum organizado por áreas y, en realidad, es un ciclo intermedio entre la formación elemental y la educación secundaria superior denominada Polimodal con diferentes orientaciones (Tiramonti, 2015). La reforma precedente resulta importante ya que supone la paulatina transformación del séptimo, octavo y noveno año al primero, segundo y tercero de la escuela secundaria básica.

El mencionado Tercer Ciclo da como resultado diversos tipos institucionales en los que se visualizan problemáticas comunes: E.G.B. completa (espacio, tradicionalmente destinado a niños, que debe dar cabida a adolescentes: sobrecarga de trabajo administrativo-organizacional; tensiones entre profesores y maestros con

"culturas" institucionales diferentes), tercer ciclo-polimodal (dificultad para consensuar estilos pedagógicos y regímenes disciplinarios entre maestros y profesores), tercer ciclo (riesgo de una doble desarticulación con E.G.B. y con Polimodal) y todos los niveles (donde maestros y profesores son los mismos que en la estructura anterior, suelen intentar mantenerse al margen de los cambios en general) provocando fracturas al interior de la institución que redundan en falta de articulación con los ciclos anteriores y con el Polimodal (Ferreyra, Peretti et al., 2006).

Pero este no es el único cambio, en cuanto a lo curricular, el nuevo diseño curricular de las materias es definido desde la primaria y los contenidos del Polimodal no son específicos para cada modalidad. Muchos contenidos se reducen, por ejemplo, fusionando algunos espacios curriculares como Historia y Geografía en Ciencias Sociales sin especializarse. En la mayoría de los casos, la transformación no sólo implica un cambio de nombre a las asignaturas, sino que profundiza la desarticulación entre niveles y el aislamiento e incomunicación intra e interinstitucional (Ferreyra, 2004).

En consecuencia, la mencionada descentralización del sistema educativo constituye la base para la fragmentación actual y transforma en inadecuado el concepto de segmento habilitando pensar al sistema educativo como un compuesto de fragmentos. De esta manera, careciendo de referencia a una totalidad que le es común, el sistema educativo descentralizado actúa como una frontera de referencia que impide la constitución de un todo integrado y coordinado (Tiramonti, 2003).

Esta vinculación de cada institución con su comunidad profundiza además, la fragmentación – segmentación de los sentidos de la escuela (Tiramonti, 2004). Al respecto, Braslavsky (1989) señala que esta segmentación y desarticulación producen un doble proceso de reproducción escolar de las desigualdades. Especialmente en el pasaje de una etapa educativa a otra (de preescolar, a primaria; de primaria, a secundaria). Este doble proceso por un lado impide el pasaje de un circuito a otro en una misma o distinta etapa educativa (diferenciación horizontal) y, por otro lado, la diferenciación vertical de desarticulación entre los distintos niveles, generándose un proceso de aislamiento entre las diversas partes de la educación institucionalizada.

Hacia los años 80, a partir de esta fragmentación, el acceso a la escuela secundaria operaba bajo un mecanismo de selección por examen de ingreso. Al respecto, Alejandra Rossano, presenta una propuesta de supresión de estas instancias de distribución y eliminación desigual de estudiantes al ingreso de la educación secundaria. En 1984 se implementa un documento titulado "Ingreso en Primer año de

Enseñanza Media”, producido por la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina, el cual a través de la Resolución nro. 2414/84 del 29 de octubre de 1984 implementa la inscripción voluntaria en los establecimientos de nivel medio y la recurrencia al sorteo público en caso de sobre inscripción (situación que persiste hasta nuestros días) para asegurar fundamentalmente el acceso de todos los estudiantes a la educación secundaria (Braslavsky, 1989).

En este complejo contexto de iniciativas de cambio, la preocupación central es que la escuela secundaria neutralice su tendencia selectiva. De esta manera, a partir de la crisis del 2001 el imperativo es la inclusión (Tiramonti, 2015) y la universalización del nivel medio haciendo presente la necesidad de extender la escolaridad obligatoria.

Durante el año 2006, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación impulsa un debate nacional con el objetivo de elaborar una nueva norma educativa general para derogar la Ley Federal de Educación y mitigar los efectos de su implementación. En diciembre se sanciona la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206/06) que extiende a 13 años la escolaridad obligatoria en todo el territorio argentino, incluyendo esta vez al nivel medio en su totalidad (Arroyo, 2010) y, proponiendo la homogeneización de todo el sistema educativo nacional en un marco de derecho e inclusión educativa. La mencionada ley, establece la responsabilidad indelegable del Estado argentino (y de cada una de las jurisdicciones) de proveer una educación integral y de calidad para todos/as los/as habitantes.

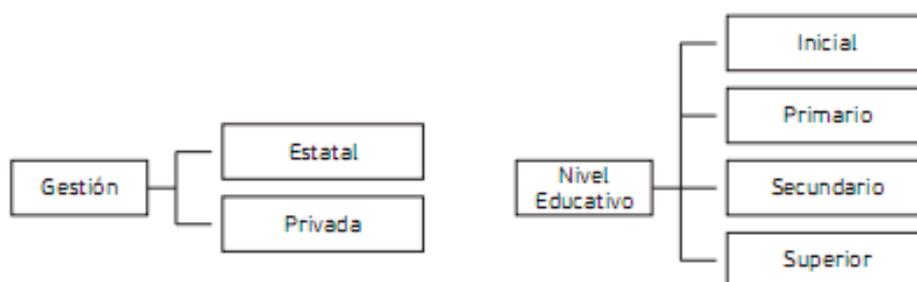
Este recorrido nos describe brevemente cómo, en poco más de una década, la legislación extendió la obligatoriedad desde la sala de 5 años en el nivel inicial hasta la finalización del nivel secundario -atravesando hoy varios niveles del sistema educativo- para la inserción en la ciudadanía activa y en el mundo del trabajo. Esta situación diferencia claramente el modelo original, en el que se pensaba a la educación primaria como escolaridad básica y a la secundaria como preparatoria para la universidad (Zorzoli y Sánchez, 2020) y como tal, “estaba reservada sólo a los herederos, es decir a los hijos de las clases dominantes (...)” (Tenti Fanfani, 2009, p. 53). Estas reformas repercuten directamente en el tema del presente trabajo, ya que hoy el tránsito entre el nivel primario y el nivel secundario es parte de la educación obligatoria y se produce en el cambio de niveles educativos.

3.2. La estructura del sistema educativo nacional y sus fases de transición

La Ley de Educación Nacional, en su Capítulo I, Art. 14, define al Sistema Educativo Nacional como “el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la Educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación”. Como vimos anteriormente, el artículo 17 define los cuatro niveles educativos (nivel inicial, nivel primario, nivel secundario y nivel superior) y ocho modalidades¹² (Educación técnico profesional, Educación artística, Educación especial, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación rural, Educación intercultural bilingüe, Educación domiciliaria y hospitalaria y Educación en contextos de privación de libertad). Véase siguiente ilustración.

Ilustración 1:

Estructura del Sistema Educativo Argentino



Fuente: Anuario 2016: Estadísticas Educativas de la Provincia de Santa Fe.

No obstante, como la estructura de educación obligatoria se organiza diferenciadamente dependiendo de cada jurisdicción, en nuestro país coexisten variadas estructuras educativas de acuerdo a cómo está organizada la oferta educativa en cada provincia, pero igualmente integrada en niveles y modalidades.

Estos niveles y modalidades deben articularse entre sí, a fin de facilitar el pasaje y continuidad entre ellos y no representar un sistema de estratificación discontinua. Al decir de Braslavsky citado en Aguerro y Xifra: “[...] el concepto mismo de nivel en los sistemas educativos hace referencia a una parte de un sistema de estra-

¹² Las modalidades son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Extraído de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/estructura-sistema>

tificación discontinua que implica jerarquía y legitima las diferencias de origen” (2002, p. 29).

Cada nivel educativo es un tramo del sistema que acredita y certifica el proceso organizado en función de las características psicosociales del sujeto con relación a la infancia, a la adolescencia, a la juventud y a la adultez. A pesar de que la estructura del sistema educativo se encuentra en un proceso de unificación en todo el país tendiente a asegurar su ordenamiento, la organización de niveles y la validez nacional de los títulos, el territorio está dividido en dos en cuanto a la duración de sus niveles se refiere. Estas dos estructuras que coexisten en la actualidad y dependen de cada jurisdicción, forman parte de los acuerdos federales discutidos en aquel momento por los ministros de Educación de todas las provincias.

3.2.1. Panorama general de la etapa de Educación Primaria

La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad. Su duración es de 6 o 7 años según la estructura que haya optado cada jurisdicción¹³, a saber: una que se corresponde a 6 años (provincias de: Formosa, Tucumán, Catamarca, San Juan, San Luis, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, La Pampa, Buenos Aires, Chubut y Tierra del Fuego) y otra de 7 años (provincias de: Río Negro, Neuquén, Santa Cruz, Mendoza, Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe, La Rioja, Santiago del Estero, Chaco, Misiones, Salta y Jujuy).

De acuerdo a la LEN, en su artículo 8º se establece que el objetivo planteado para la educación primaria es garantizar una educación integral que permita el acceso al conjunto de saberes comunes, brindar oportunidades equitativas para el aprendizaje de saberes significativos, generar condiciones pedagógicas para el manejo de las TIC, promover la formación en valores ciudadanos y éticos, fomentar el trabajo autónomo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación, ofrecer los conocimientos y estrategias cognitivas para continuar la educación secundaria y, brindar oportunidades para una formación física integral considerando el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo. Es así que este nivel educativo tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común imprescindibles para toda la población.

¹³ Datos extraídos de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/glosario_actualizacion_len.pdf

Los relevamientos estadísticos muestran indicadores con una alta tasa de promoción y bajo abandono y repitencia: el 97,2 % de promoción; 0,8 % de abandono y 2,0 % de repitencia¹⁴, datos que dan cuenta de una eficiencia interna en el nivel.

En cuanto a los contenidos curriculares, en el año 2005, impulsados desde la Nación y en acuerdo con todos los ministros de Educación del país, en un contexto de alta fragmentación y heterogeneidad, el Consejo Federal de Cultura y Educación acordó la identificación de aprendizajes prioritarios para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria como una medida orientada a dar unidad al sistema educativo argentino, frente a la dispersión y consecuencias que dejó la reforma educativa de los 90 con la aplicación de la Ley Federal de Educación. Esta decisión quedó confirmada con la sanción de la LEN N° 26.206, que establece: “Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional [...]”, el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, “definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos comunes en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria” (Artículo 85). Desde entonces, la base común para que las escuelas primarias puedan llevar a cabo sus acciones en todo el país es a través de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

3.2.2. Panorama general de la etapa de Educación Secundaria

Terminada la etapa de la educación primaria se inicia la etapa de la educación secundaria obligatoria, la cual según la estructura que adopta el nivel primario en la provincia tiene una duración de 6 años o de 7 años. Constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes que hayan cumplido con el nivel primario. En todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Se divide en dos ciclos: a) Ciclo básico: con contenidos curriculares comunes y b) Ciclo orientado: de carácter orientado según las distintas áreas del conocimiento para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, para la inserción en el mundo del trabajo y para la participación de la vida ciudadana.

Existen dos tipos de escuelas secundarias, las Escuelas de Educación Secundaria Orientada en las que se certifica con el título “Bachiller” con mención a la orientación correspondiente, y las escuelas de Educación Técnico Profesional donde se garantiza a los estudiantes un recorrido de profesionalización definido a partir del acceso a conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales para la inserción

¹⁴ Véase *Relevamientos Anuales 2014 y 2015*. DIEE, Ministerio de Educación de la Nación.

en áreas ocupacionales amplias y significativas, certificando el nivel con un título de “Técnico” con mención a la especialización correspondiente.

3.3. Los desafíos que presenta el nivel secundario en el siglo XXI

Los cambios efectuados en Argentina en las últimas décadas a la educación en general y al nivel medio en particular, han puesto a la escuela secundaria en el centro de las preocupaciones y redefiniciones. Distintos estudios e investigaciones recientes dan cuenta que desde hace años la escuela secundaria es una preocupación compartida no sólo por quienes buscan conocer su estado actual, sus tendencias y complejidad, sino también por los que trabajan en la elaboración de estrategias de mejora y transformación para enfrentarse a los desafíos que le presenta el siglo XXI (Ferreyra, 2013, Terigi, 2007, Tiramonti y Montes, 2008). No es preciso abundar en argumentos para mostrar que el nivel medio hoy tiene un significado distinto al del modelo tradicional y proyecto fundacional de los sistemas educativos occidentales (Montes y Ziegler, 2010) con características propias que nos invitan a esclarecer algunos aspectos que subyacen a la escuela secundaria actual y repercuten en la articulación con el nivel primario a saber:

Inclusión educativa y expansión del nivel secundario

En la década del 80, la escuela secundaria estando atravesada por la democratización ha impactado en los cambios curriculares, en las relaciones internas de los actores del sistema y en la expansión de los subsistemas provinciales. Estas demandas que concluyen en la obligatoriedad de la escuela secundaria plantean una difícil meta al sistema escolar (Baquero, Terigi et al., 2012) y es un aspecto clave para la comprensión actual del nivel secundario ya que trae como consecuencia su expansión y, esta expansión la incorporación de nuevos públicos, diversificación de los modelos institucionales, surgimiento de unidades educativas diversas y un considerable crecimiento de la matrícula escolar (Ferreyra et al., 2005).

Si bien la idea de inclusión resulta extraña a las concepciones originales selectivas del diseño tradicional de la escolaridad media, en el actual marco de obligatoriedad significa un acceso material a la escuela -es decir todos en la escuela-, con su correspondiente expansión a toda la población infantil y juvenil en igualdad de oportunidades de acceso como forma de asegurar la inclusión¹⁵. De esta manera, inclusión, obligatoriedad y masificación son aspectos claves para tener en cuenta en

¹⁵ Datos del Subportal de Educación - Gobierno de Santa Fe.
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion>

la forma de pensar y transitar la escuela secundaria. Proceso que pone en evidencia que aunque persistiendo una matriz selectiva, el acceso al nivel secundario es para todos aunque muchos adolescentes ven dificultadas sus posibilidades de ingresar y permanecer en el nivel.

Al respecto, Tenti Fanfani, (2003) sostiene que, a pesar de las condiciones adversas, las demandas sociales por más educación siguen en vigencia y ahora no solo bajo una “obligatoriedad social” sino también bajo una “obligatoriedad legal” de que “todos estén en la escuela”. Hoy la educación secundaria, como dice Tenti Fanfani (2006 en Tiramonti y Montes 2008) se trata de la última etapa de la escolaridad obligatoria:

Vale no sólo como sendero que conduce a los estudios superiores (valor que conserva), sino que es algo así como el nuevo piso de la escolaridad obligatoria que en todas partes tiende a prolongarse hasta los diecisiete, dieciocho años de vida de los individuos. (p.53)

Pero esta nueva obligatoriedad que extiende los años de escolaridad no es garantía suficiente de trayectorias escolares completas (Terigi, 2007) para todos los adolescentes que ingresan al nivel secundario.

Adopción de nuevos públicos

Como señaláramos anteriormente, a partir de este proceso de masificación la educación secundaria los adolescentes que ingresan al nivel conforman los “nuevos tiempos y nuevos públicos” (Terigi, 2007, p. 1). Esta es una expresión de uso frecuente en la literatura para referirse a sectores sociales tradicionalmente excluidos (Jacinto y Terigi, 2007; Ferreyra, 2018). El ingreso de nuevos grupos sociales a la escuela secundaria, políticamente creada para unos pocos y con el propósito de transmitir un arbitrario cultural hegemónico abre hoy la necesidad de alojar a adolescentes que antes no se esperaban en la escuela secundaria y que por lo tanto hace necesaria la articulación. Investigaciones recientes (Ferreyra, Peretti, Carandino y otros, 2006; Tiramonti et al., 2007; Terigi, 2008; Tiramonti 2011) en forma indirecta afirman esta necesidad pues señalan que en los últimos años este nivel se ha visto poblado de adolescentes provenientes de hogares de clases trabajadoras empobrecidas o directamente pobres, quienes por sus condiciones de vida estarían tradicionalmente fuera haciendo necesario buscar alternativas para que la escuela reconozca las trayectorias posibles de los nuevos sectores incorporados en un marco nor-

mativo inclusivo. Los estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables no solo tienen restricciones económico-sociales para ingresar, permanecer y concluir la escuela secundaria, sino también dificultades vinculadas con los arbitrarios culturales (Jacinto y Terigi, 2007; Tiramonti y Montes, 2009).

Las indagaciones revisadas, las cuales abordan las trayectorias escolares (reales y teóricas) de los “nuevos” adolescentes escolarizados (Baquero, Terigi, et al., 2009; Tiramonti, 2011 y 2007; Nobile, 2011, entre otros) son objeto de múltiples trabajos en el transcurso de los primeros años del siglo XXI. Trabajos que fijan como punto de partida el desafío que implica la incorporación de estos nuevos sectores escolares a una educación secundaria que presenta escasas alternativas para incluir efectivamente a grupos más extendidos y heterogéneos de la población (Tiramonti et al., 2007). Estas consideraciones permiten afirmar la importancia de que todos los estudiantes provenientes de la escuela primaria sean incluidos en el próximo nivel, es decir: “tengan la posibilidad de acceder y sostener la escolaridad secundaria” (Cantero, 2010. p. 21).

Es así que, proteger las trayectorias escolares de los adolescentes que ingresan al nivel es uno de los desafíos que las escuelas secundarias encuentran en la actualidad ante la dificultad de incorporar a esta población con menos tradición de asistencia al nivel primario y que, en general, concluyen generalmente en experiencias de exclusión y fracaso escolar frente a la necesidad de “adaptarse” para transitar con éxito el pasaje de nivel (Kantor, 2000) y permanecer en una escuela que presenta una rígida estructura tradicional.

Formato escolar rígidamente clasificado

Los desafíos precedentes, colisionan con un formato escolar que se ha mantenido incólume desde comienzos del siglo XX (Arroyo, 2010, Tiramonti, 2015). Al decir de Camilloni (1991). La arquitectura del régimen académico¹⁶ permanece ilesa conformando un trípode de hierro, donde son tres los rasgos del sistema educativo especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas de los estudiantes: “la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo, la anualización de los grados de construcción” (Terigi, 2008, p. 162). Estos rasgos no permiten construir un currículo integrado y articulado a nivel intra e inter ciclos (Ferreira et al., 2005).

¹⁶ Entendemos por régimen académico a “el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (Terigi, 2007) y sus efectos sobre las trayectorias y la experiencia escolar (Baquero et al., 2012).

Por su parte, la gradualidad y anualización otorgan a los aprendizajes un orden en etapas delimitadas o grados de instrucción, donde específicamente el avance en grados en el nivel primario, se complejiza frente a los años en el nivel secundario y el acoplamiento de más asignaturas al currículum provoca en muchos casos la repitencia (Terigi, 2007). En la combinación gradualidad/ anualización, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de rehacerla, re- cursarla, repetirla. Repitencia que no es en nuestro sistema educativo un fenómeno fácilmente extirpable ya que se encuentra operativa y conceptualmente ligada con la organización graduada y anualizada. De esta manera, el ingreso al nivel secundario, en donde la cursada del año escolar completo (todas las materias de un mismo nivel al mismo tiempo), la obligación de ajustarse a regímenes de evaluación diferentes¹⁷ y el adecuarse a estrategias de trabajo variadas, etc., introducen una fuerte discontinuidad con la experiencia escolar previa del nivel primario y forman parte de las condiciones que llevan al fracaso o abandono temprano (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009).

Organización de los profesores por especialidad

Los modos tradicionales de organización de la tarea docente en el nivel secundario por especialidad claramente delimitada son funcionales a la organización capitalista del trabajo asalariado que responden a la división del conocimiento de finales del siglo XIX. Esta organización con cierta ordenación disciplinar del conocimiento en unidades cerradas y organización del trabajo por horas de clase (Terigi, 2008, 2015) se sustenta en un currículum organizado por materias y módulos delimitados temporalmente.

La expansión del nivel generó una sobreutilización del trabajo docente, generando lo que dio en llamarse el “profesor taxi”, que atiende al mismo tiempo múltiples escuelas y cursos (Braslavsky, 1996; Terigi, 2008). Es así que, la organización del trabajo de los profesores por tiempos rentados en horas cátedras de acuerdo a la carga horaria de los planes de estudio de cada modalidad, implican no solo la acumulación de horas de distintas asignaturas para el mismo profesor, sino también una fragmentación de su trabajo en numerosas escuelas (hasta seis según la normativa de la provincia de Santa Fe) y cursos, repercutiendo enormemente en falta de pertenencia institucional y falta de tiempo rentado para dedicarle al acompañamiento de

¹⁷ En este punto es importante recordar que, según el Decreto 181/09 de la provincia de Santa Fe, el régimen académico de la escuela secundaria, independientemente de las materias que puedan haberse aprobado durante el ciclo lectivo, si un estudiante adeuda más de dos asignaturas del año cursado o de años anteriores, repite el año y debe nuevamente cursarlo en su totalidad.

las trayectorias escolares de los estudiantes. La falta de resolución de esta cuestión ha obstaculizado el acompañamiento que requieren los estudiantes que ingresan al primer año del nivel secundario.

Régimen académico tradicional

El régimen académico resulta un objeto de gran opacidad para los recién llegados al nivel, los cuales se encuentran más con aspectos normativos que con aspectos referidos a las experiencias educativas, lo que constituyen un obstáculo para garantizar un mejor aprendizaje a todos los estudiantes (Baquero et al., 2010). Aunque opera el supuesto de que todos deberían conocer las pautas de ordenamiento del nivel secundario, la complejidad, rigidez y disposiciones de los regímenes académicos tradicionales adquieren rasgos de invisibilidad para los recién llegados (Baquero et al., 2012).

Varios autores (Feldman, 2009; Montes y Ziegler, 2010; Nobile, 2016; Terigi, 2008, entre otros) sostienen que es necesario plantear modificaciones en aquellos componentes del régimen académico tradicional que impiden la efectiva inclusión educativa de los estudiantes al nivel secundario. Al respecto, un aspecto no menor para nuestro análisis es la asistencia. El régimen de asistencia establece necesariamente las condiciones de cursado y su incumplimiento tiene consecuencias sobre la acreditación de las asignaturas. En este aspecto, consideramos importante mencionar que frente a la relativa tolerancia de la escuela primaria dispuestas en el Decreto N°182 (2009)¹⁸ y las disposiciones de la escuela media, dispuestas en el Decreto N°181 (2009)¹⁹, las mismas son más rígidas que las del nivel primario conllevando repercusiones negativas como ser abandono, repitencia y deserción. Ser estudiante de la escuela secundaria exige atenerse a un régimen específico de asistencia y puntualidad. Pautas que definen su condición de regular frente a la condición de libre²⁰ –situación que no existe en la normativa del nivel primario- y que lleva al estudiante secundario a tener que presentarse a rendir todos el/los espacio/s curricular/es del año escolar. Otro aspecto a tener en cuenta es el que presentan Ba-

¹⁸ Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación, y Promoción para estudiantes que cursan el Nivel Primario. Publicado en el Boletín Oficial el 27/02/2009. DECRETO N° 0182. SANTA FE, “Cuna de la Constitución. Nacional”, 19 FEB de 2009 que establece

¹⁹ El Decreto 181/09 introduce en Educación Secundaria la inasistencia por tardanza, de 15 minutos computando la mitad de las faltas correspondientes al turno y pasado ese lapso se le computa la falta completa.

²⁰ Según el Decreto 181/09, un alumno libre pierde la condición de alumno regular por acumulación de ausencias en la escuela secundaria. Los estudiantes en esta condición deben presentarse a fin de año y acreditar todas las asignaturas obligatorias ante una mesa de examen en los períodos correspondientes, aun si la calificación alcanzada en la cursada final fuera un 6 (seis) o más.

quero et al., (2009), quienes hacen referencia a las reglas institucionales de convivencia particulares a la organización institucional del nivel secundario. Por lo tanto, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la articulación entre niveles es sustancial, ya que podría plantear condicionamientos que operen dificultando, cuando no obturando, la trayectoria educativa de los estudiantes.

Sobreedad, repitencia, abandonos y fracaso escolar

La impronta selectiva de la educación secundaria ha legitimado que sólo algunos estudiantes pueden atravesar y egresar con éxito el nivel, naturalizando que otros están destinados al fracaso tras repitencias y abandonos. En la lógica de la escuela secundaria tradicional, era natural que los estudiantes que no llegaran en ciertas condiciones debieran ir retirándose paulatinamente de la misma (naturalización de la deserción). Pero en la actualidad, en el marco de la obligatoriedad, es necesario asumir plenamente la responsabilidad sobre estos aprendizajes, ya que el fracaso de los estudiantes no puede ser una alternativa posible (Cantero, 2010).

Los problemas y debilidades en los aprendizajes se traducen en dificultades sobre las trayectorias escolares conduciendo a estos adolescentes a vivir experiencias de exclusión y fracaso a pesar de las significativas mejoras realizadas a nivel de cobertura (Tiramonti et al., 2007). La UNESCO trata de dar una explicación al respecto, expresando que “el fracaso de la acción escolar se explicaría porque el sistema educativo se amplía, pero sigue exigiendo un capital cultural básico que es patrimonio exclusivo de los sectores sociales que tradicionalmente accedían al sistema” (CEPAL UNESCO, 1987 p. 164).

Según datos otorgados por INDEC- Dirección de Estadísticas Sectoriales en base a datos del NE de la Nación, la proporción de quienes repiten y abandonan la educación secundaria en la provincia de Santa Fe es altamente mayor que el del nivel primario. Los estudiantes que arrastran alguna interrupción o fracaso en su itinerario escolar tienen mayores probabilidades de abandonar la escuela al inicio del Secundario (Cantero, 2010). Para este autor, los primeros años de cada nivel poseen significativa importancia, entre otros motivos, por el hecho de que precisamente es en estos tramos de la escolaridad donde se presentan las mayores dificultades. La condición de “abandono” en algunas ocasiones se la define como una condición desertora, esta definición es cuestionada por Kantor (2001) ya que remite a la idea de alguien que traiciona la lealtad al cumplimiento de una obligación por decisión propia, la autora aduce que:

[...] en el caso de la escuela está por verse en qué medida son los estudiantes los que deciden 'traicionar' el desarrollo del obligado recorrido escolar, si son situaciones extra escolares que condicionan el tránsito por la escuela, y eventualmente fuerzan su interrupción, y/o si hay experiencias que se viven en la propia institución que operan para expulsar a los alumnos. (Kantor, 2001, p. 3)

Estas condiciones, se suman a otro aspecto relacionado al fracaso escolar: la repitencia. Según datos estadísticos obtenidos por el Ministerio de Educación de la Nación en 2014 y 2015 por DIEE, los índices de repitencia se concentran en los primeros años de la escuela secundaria, en ciclo básico repite una cuarta parte del alumnado, datos que se corroboran en la Región III de educación²¹. Esta tasa de abandono, considerablemente alta, da cuenta de un problema que debe abordarse e intentar resolver, sobre todo en el ciclo básico de la educación secundaria. Al respecto abordar el ingreso de los estudiantes al nuevo nivel y acompañarles en su trayectoria escolar, resulta un factor importante a la hora de disminuir estos índices.

Para Cantero, (2010), la repitencia es uno de los hitos en el proceso de deserción que tiene una alta incidencia sobre todo en el inicio del Secundario, especialmente como consecuencia de las bajas notas y factor de riesgo para el abandono. El abandono, es en realidad el resultado de un proceso complejo en el que pueden intervenir un número amplio de factores y evidencian la necesidad de revisar las prácticas escolares que se llevan a cabo en el proceso de transición desde el nivel primario al nivel secundario.

Según los Indicadores Educativos Serie histórica 2011-2015 de la Provincia de Santa Fe, obtenidos de la Dirección General de Información y Evaluación Educativa, la tasa de repitencia en educación secundaria de la región III ha aumentado en los últimos años²² siendo mayor en el ciclo básico del nivel secundario que en el primario realidad que explica la importancia del PAI RIII.

²¹ Según DIEE en 2014 y 2015 el 24,5 % de los estudiantes del ciclo básico de escuelas técnicas y el 25,4 % de los estudiantes de las escuelas EESO repiten. Estos datos son consistentes con los datos recabados en la Región III entre 2011 y 2016 que muestra bajos niveles de promoción para el 1º/2º año (75,2 %) y un alto porcentaje de abandono interanual (10,9 %). Datos obtenidos a partir de: Indicadores Educativos: Serie histórica 2011-2016 de la Provincia de Santa Fe. Dirección General de Información y Evaluación Educativa. 1º Ed. Santa Fe, 2018.

²² Los porcentajes de repitencia en el nivel secundario de la Región III son los siguientes: 17,7 % en el 2014, luego 18,6 % en 2015 y 18 % en el 2016 Fuente: Indicadores Educativos: Serie histórica 2011-2016 de la Provincia de Santa Fe. Dirección General de Información y Evaluación Educativa. 1º Ed. Santa Fe, 2018.

Otros aspectos relacionados al fracaso escolar en la etapa de inicio del nivel secundario son la sobreedad y el ausentismo escolar. Al respecto, Cantero, (2010) pone de manifiesto que las reiteradas repitencias no nivelan a los estudiantes con los grupos a los que se deben integrar, ni producen la «maduración» que con frecuencia se espera por el aumento de la edad o por el mero paso del tiempo; sino por el contrario, a medida que aumenta el rezago escolar producido por la repitencia, se incrementan los índices de fracaso y descienden los niveles de rendimiento. Con respecto al ausentismo, “la ausencia que provoca mayor preocupación es aquella que condiciona el aprendizaje de los estudiantes y pone en riesgo la promoción de un año de estudio (Cantero, 2010, p. 35).

Frente a las características del nivel secundario presentadas, necesitamos pensar en una escuela secundaria protectora de los itinerarios escolares de una población heterogénea -adolescentes que provienen del séptimo grado de la escuela primaria, otros que repiten el curso y otros que reingresan después de haber desertado-, flexibilizar y romper con los rígidos formatos establecidos para propiciar la articulación con el nivel primario, el tránsito y permanencia en la escuela secundaria.

3.4. La educación santafesina actual

Siendo el área de interés de nuestro trabajo la provincia de Santa Fe es importante conocer la realidad de la educación santafesina y las etapas estructurales que la conforman. La provincia cuenta con 7139 unidades educativas, 865.397 estudiantes y 47.118 cargos docentes considerando todos los tipos de educación, en el año 2000²³. Desde hace años ha comenzado a promover cambios en la escuela secundaria impulsando el desarrollo de propuestas innovadoras a través de sus políticas educativas, juntamente con el diseño de nuevas normativas y resoluciones ministeriales (Steinberg, Tiramonti y Ziegler 2019).

3.4.1. Estructura del sistema educativo santafesino

Como señala Ferreyra et al., (2005) en la década del 90, cada provincia debió desafiar su propio proyecto de organización e implementación educativa, dando como resultado una fuerte diversificación de los modelos institucionales y de unidades educativas diversas que en algún sentido atentan contra la figura de un sistema nacional unificado. La estructura del Sistema Educativo Provincial, integrado al Sistema Educativo Nacional, comprende cuatro niveles y ocho modalidades. De acuerdo con la Ley de Educación 26206 (2006), como ya hemos planteado, cada Jurisdicción tie-

²³ Datos obtenidos de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion>

ne la opción de ubicar el séptimo año de estudios en uno u otro nivel (primario o secundario) constituyendo en su conjunto una estructura académica de doce años de duración.

En el caso de la provincia santafesina, que es el que nos ocupa, se establece la estructura de una Primaria de 7 años y una Secundaria de cinco para las EESO y de seis para las EETP. De esta manera, los niveles educativos obligatorios se encuentran la educación inicial la cual es de 2 años (4 y 5 años de edad), la educación primaria la cual es de 7 años (edad 6 a 12/13 años) y la educación secundaria con 5 años de Educación Secundaria Orientada (13 a 17/18 años) o 6 años para la Educación Técnico Profesional (13 a 18/19 años)²⁴, y tras su finalización la opción por el mundo laboral, por una formación profesional o por estudiar en la universidad como se observa en el siguiente Cuadro:

Cuadro 4:

Niveles del sistema educativo obligatorio santafesino

EDAD	Nivel Inicial	Nivel Primario	Nivel secund.	
			E.E.S.O	EETP
3 a 5				
6 a 12				
13 – 17				
17-18				

Fuente: Subportal de Educación - Gobierno de Santa Fe.
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion>

La escolaridad obligatoria es lineal de 15 años para los estudiantes que opten por la E.E.S.O. y de 16 años si optan por una E.E.T.P., conformando una trayectoria teórica²⁵ que en la mayoría de los casos no se corresponde con la trayectoria real²⁶ del tránsito de los estudiantes en los niveles obligatorios del sistema educativo santafesino.

En el siguiente Cuadro, podemos observar cómo están organizadas las diferentes etapas educativas en la provincia de Santa Fe:

²⁴ En el Subportal de Educación de la provincia de Santa Fe se referencia a los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion>

²⁵ Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal que les prevé el sistema en cuanto a tiempos marcados por una periodización estándar.

²⁶ La trayectoria real es la forma especial, única y particular de cada sujeto para transitar su escolaridad.

Cuadro 5:*Etapas del Sistema educativo santafesino.*

Nivel Educativo	Edad	Organización	Carácter
Educación Inicial	3 a 5 años	Dos ciclos	No obligatoria Obligatoria y gratuita
Educación Primaria	6 a 12 años	3 ciclos de dos años	Obligatoria y gratuita
Educación Secundaria	13 a 17 años	2 ciclos de dos y tres años	Obligatoria y gratuita
Formación Técnico Profesional	17 a 18 años	1 año	Obligatoria y gratuita
Universidad	Duración variable		No Obligatoria

Fuente: Elaboración propia

Según lo anterior, podemos observar que cada una de las tres grandes transiciones que tienen lugar en el sistema educativo provincial se da al final y al inicio de cada una de las etapas evolutivas de los niños, adolescentes. En el caso particular de nuestro trabajo, se pasa de la infancia a la adolescencia. Ésta es una transición difícil y requiere especial atención y aunque como ya expresamos no es el foco de nuestro trabajo, es importante tenerlo presente. Otro aspecto que no podemos obviar, es que geográficamente, Santa Fe se encuentra rodeada de provincias limítrofes que eligieron una primaria de 6 años de duración y una secundaria también de 6, este no es un dato menor a la hora de realizar pases de estudiantes desde el nivel primario al secundario entre provincias.

La etapa santafesina de la educación primaria

La Estructura de la Educación Primaria en la provincia de Santa Fe, se corresponde a 7 años de escolaridad divididos en tres ciclos y grados.

Cuadro 6:*Estructura de la Educación Primaria santafesina*

Estructura		Edad teórica (al inicio)
Primer Ciclo	Primer Grado	6-7 años
	Segundo Grado	7-8 años
	Tercer Grado	8-9 años
Segundo Ciclo	Cuarto Grado	9-10 años
	Quinto Grado	10-11 años
Tercer ciclo	Sexto Grado	11-12 años
	Séptimo Grado	12-13 años

Fuente: Sub portal de Educación - Gobierno de Santa Fe. En: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion>

La propuesta de la organización de la enseñanza del nivel primario por ciclos educativos se ha determinado de acuerdo con las características del desarrollo de niños y niñas y con la evolución de sus aprendizajes.

La etapa santafesina de la educación secundaria

La duración de la escolaridad secundaria en la provincia de Santa Fe es de 5 años para el caso de las EESO. o 6 en el caso de las EETP. Cualquiera sea su modalidad, se estructura en dos ciclos: un Ciclo Básico común a todas las modalidades (2 años de duración) y un Ciclo Orientado con carácter diversificado, de 3 años de duración para el secundario orientado, y 4 años, en la modalidad técnico profesional. Véase en el siguiente Cuadro.

Cuadro 7:

Estructura del Nivel Secundario santafesino

Estructura	Edad teórica (al inicio)	
Ciclo Básico	Primer Año	13-14 años
	Segundo Año	14-15 años
Ciclo Orientado	Tercer Año	15-16 años
	Cuarto Año	16-17 años
	Quinto Año	17-18 años
Técnico Profesional	Sexto Año	19-20 años

Fuente: Diseño Curricular Secundaria Orientada- Gobierno de Santa Fe

Como podemos apreciar a partir de la información anterior, la transición entre el nivel primario y el nivel secundario en la provincia de Santa Fe se da entre el séptimo grado de la educación primaria y el primer año de la educación secundaria. Para abordar la articulación en esta etapa, es necesario conocer el andamiaje que sostiene la política educativa de la provincia y la situación general actual de la educación primaria y secundaria santafesina, etapas que abordamos en nuestro trabajo.

3.4.2. La política educativa santafesina

Según se expresa en el portal de Educación de Santa Fe: la política educativa de la provincia Santa Fe²⁷ a partir del año 2012 concibe tres ejes conceptuales: escuela como institución social, calidad educativa²⁸ e inclusión socioeducativa. En el

²⁷ La educación en la República Argentina tiene carácter federal otorgando a las provincias autonomía para definir políticas locales en el marco de las leyes nacionales.

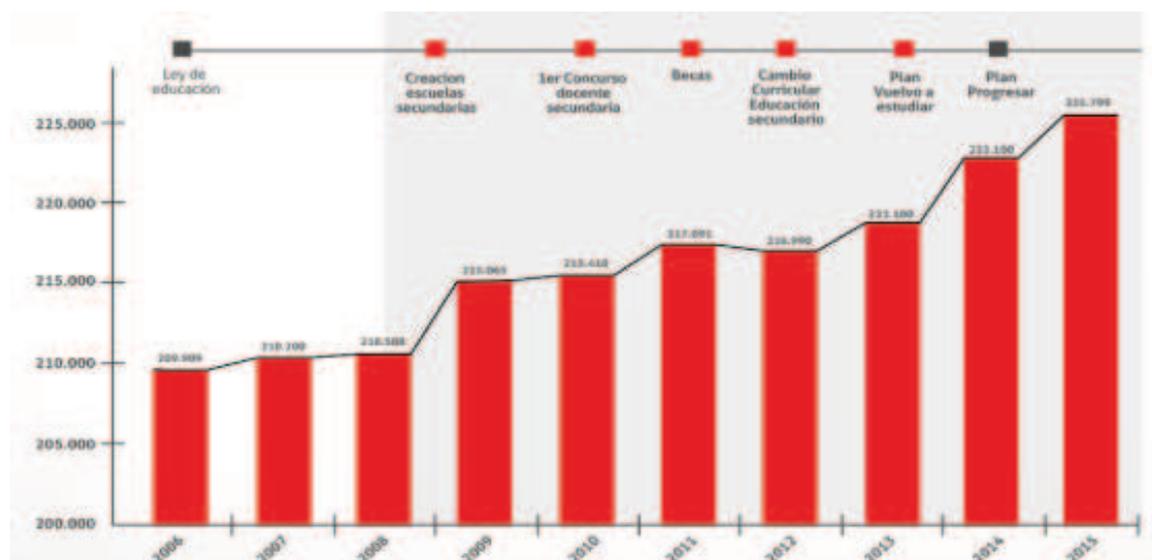
²⁸ Entendemos calidad educativa, no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos sino como la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, como la forma específica en que las generaciones adultas nos hacemos cargo de la transmisión, en tanto acto de pasaje, a las nuevas generaciones para instituir las como sujetos del conocer, no solo acercando-

abordaje de estos ejes se prioriza la articulación con las acciones de otros niveles del Estado, con el Gabinete Social de la provincia y con instituciones, así como también con los miembros del sistema educativo provincial, como por ejemplo las familias, cooperadoras, docentes y asistentes escolares en pos de un cumplimiento efectivo de la obligatoriedad educativa. En este marco y el del *Plan Estratégico Provincial Visión 2030*, la concepción de educación es entendida como igualadora en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, promotora de la cohesión social e impulsora del desarrollo humano. Afirmar el rol social de la escuela implica pensarla como una entidad inserta en el entramado de instituciones sociales que componen un territorio y una comunidad. La inclusión socioeducativa hace imprescindible la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de los niños, niñas, adolescentes, a través de las distintas instancias educativas que posibiliten una inserción social profunda. Esto solo es posible si concebimos la educación como tarea compartida, que implica interacciones y diálogo continuo entre diferentes actores, contextos y organizaciones.

El gobierno provincial, ha llevado adelante diferentes acciones en pos de la inclusión (creaciones de escuelas, concursos docentes, becas para estudiantes, cambio curricular de la educación secundaria, Plan Vuelvo a Estudiar, Plan Progresar, entre otros). Estas tendencias se observan en el siguiente Cuadro.

Cuadro 8:

Evolución de la matrícula del Nivel Secundario en Santa Fe



Fuente: Sub Portal de Educación Gobierno de Santa Fe

las a un conjunto de saberes, sino también a una forma respetuosa, participativa y democrática de habitar y construir el mundo.

La política educativa santafesina no se constituye en consecuencia solo en un conjunto cerrado y aislado de medidas técnicas, sino que propone un modelo de escuela que exige revisar las condiciones de aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde las perspectivas de todos los sectores sociales y, en particular, desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originalmente concebida. Exige también fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro en la diferencia, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes. La escuela es la que debe promover un modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de manera que el acceso de todos los estudiantes sea efectivo. Si bien las leyes y los Programas no implican un cambio inmediato sino que conllevan un proceso, son muy valiosos como herramientas que permiten colaborar en el proceso de articulación de la escuela primaria a la secundaria.

En el caso del nivel secundario, la provincia santafesina ha trabajado en un Nuevo Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada, el cual es el resultado de un proceso de construcción colaborativa provincial y se presenta en sus tres dimensiones: como instrumento de la política educativa, como proyecto colectivo para la educación santafesina y como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes. El documento presenta orientaciones muy precisas para cada campo del saber y sobre las actividades que se pueden realizar con herramientas que posibiliten garantizar el acceso a, la permanencia en y el egreso de una educación secundaria²⁹, aspecto que interesa a nuestro trabajo.

No ha sucedido lo mismo en el nivel primario. Si bien al momento, los NAP son los que disponen los contenidos de su enseñanza, en agosto de 2016 se comienza con discusiones para aprobar un nuevo plan de estudio, un Diseño Curricular para Educación Primaria elaborado a partir de la consideración de los ejes de la política educativa de la provincia y las voces de los actores estratégicos del nivel. Para nuestro trabajo, nos resultan importantes las palabras de la Directora Provincial de Desarrollo Curricular, quien expresa en una nota que uno de los objetivos de dicho Diseño es contemplar el horizonte indiscutido de la continuidad de los estudios primarios en los próximos 5 ó 6 años que siguen: "Pensar que la educación sigue, que

²⁹ Información extraída de Educación Secundaria. Ciclo orientado. Orientaciones curriculares. Diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el ciclo orientado de la educación secundaria. Diciembre 2013. <http://www.santafe.gov.ar>

terminó su educación primaria pero que continúa en la secundaria. Y que ese proceso de vida lo va a llevar a pensarse como un ciudadano social y político.”³⁰

3.4.3. Breve información sobre cobertura, repitencia y abandono

Según datos aportados por las propias escuelas a través del Sistema de Gestión Administrativa Escolar (SIGAE) a partir de 2008 y hasta 2015, Santa Fe registró el mayor aumento de matrícula en escuelas secundarias, tendencias que muestran un aumento significativo en la cobertura del nivel a lo largo de sucesivas generaciones³¹. Con respecto a la cantidad de estudiantes que asisten a la escuela secundaria, las estadísticas muestran una tendencia de crecimiento entre los años 2007 al 2013 aumentando en este período en una cantidad de 1538 estudiantes:

Cuadro 9:

Matrícula Nivel Secundario, Santa Fe. Total del país: 2007- 2013

Total país	2.112.511	2.153.329	2.230.464	2.276.041	2.291.314	2.330.757	2.341.110
Santa Fe	167.644	164.460	164.694	169.201	168.887	171.391	171.043
Provincia	Secundario (ciclo orientado)						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total país	1.352.018	1.369.803	1.388.767	1.403.587	1.439.894	1.482.788	1.525.009
Santa Fe	103.332	100.793	104.116	101.297	102.633	102.756	104.930

Fuente: Dirección de Estadísticas Sectoriales en base a Relevamientos Anuales. DINIESE, Ministerio de Educación de la Nación. Actualización enero 2017.

Del Cuadro anterior obtenemos que desde 2007 a 2009 la matrícula del nivel ha decrecido significativamente, creciendo en el año 2010 y nuevamente decreciendo en menor medida en 2011 y volviendo a aumentar en 2013. Si bien a través de los datos otorgados no podemos conocer el motivo del crecimiento y/o disminución, podemos decir que en general junto a la obligatoriedad del nivel se observa un aumento de la matrícula escolar, por lo que a partir del año 2006 más estudiantes pasan por la etapa de transición desde el nivel primario al secundario, nivel no prepa-

³⁰ “Se vienen cambios para la escuela primaria santafesina.” Diario La Capital Suplemento Educación. 2 de julio de 2016. Pág. 4-5. <http://m.lacapital.com.ar/sevienen-cambios-la-escuela-primaria-santafesina-n1132576>. Entrevista realizada por Marcela Isaías. Recuperado de <https://www.unosantafe.com.ar/educacion/se-vienen-cambios-para-la-escuela-primaria-santafesina-07022016-BkGOsWFnmv>, julio 2016.

³¹ Estas afirmaciones fueron hechas por la ministra de Educación, Claudia Balagué en una nota realizada el 20 de agosto de 2015 por Aires Digital. Recuperado de <https://www.airesdesantafe.com.ar/noticias-regionales-santa-fe/de-2008-a-2015-santa-fe-registro-el-mayor-aumento-de-matricula-en-secundaria/>

rado para la obligatoriedad. Este aumento en la matrícula, nos conduce a revisar lo que acontece en las complejas relaciones que se generan entre esas políticas y las dinámicas de los establecimientos en los que deben concretarse mostrando como consecuencia la tensión exclusión/inclusión especialmente en el ciclo básico (Baquero, Terigi et al., 2012).

A través de los datos aportados por las escuelas y su carga en el SIGAE, puede observarse que en el rango etario de 15 a 17 años la cobertura mejoró 4,5 por ciento desde 2010, con un 81,56 por ciento de tasa de cobertura, y para un rango etario más amplio de 13 a 17 años, se ubica en el 87,03 por ciento, lo que quiere decir que, de cada 100 adolescentes, 87 están incluidos en alguna oferta del sistema (secundaria, técnica o EEMPA).

En cuanto a la repitencia y abandono, la proporción de quienes repiten y abandonan la educación secundaria en la provincia de Santa Fe es altamente mayor que el del nivel primario según datos otorgados por INDEC- Dirección de Estadísticas Sectoriales en base a datos del NE de la Nación. Los estudiantes que arrastran alguna interrupción en su itinerario escolar quienes o fracaso tienen mayores probabilidades de abandonar la escuela al inicio del Secundario (Cantero, 2010). Para este autor, los primeros años de cada nivel poseen significativa importancia, entre otros motivos, por el hecho de que precisamente en estos tramos de escolaridad se presenten las mayores dificultades.

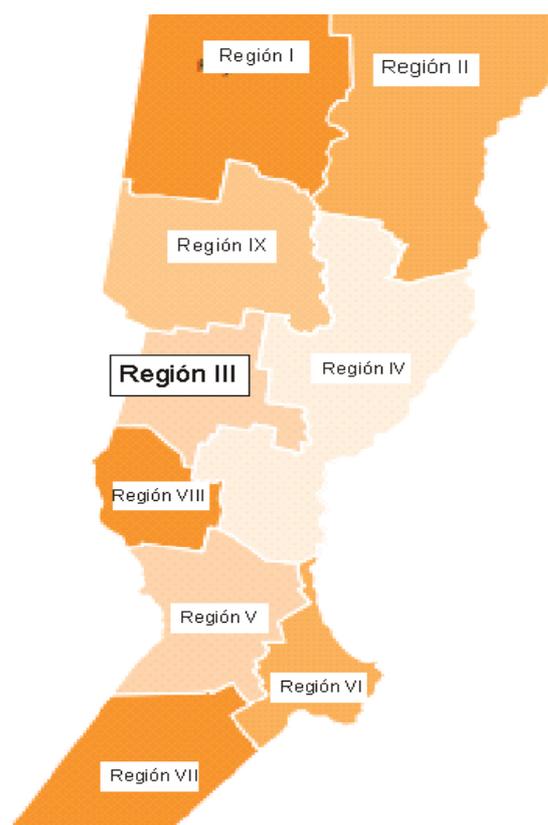
3.5. La Región III donde se sitúa la indagación

Las Regionales constituyen la forma de distribución geográfica de la gestión educativa en sus aspectos administrativos y pedagógicos para los establecimientos de la gestión estatal, creadas a partir del decreto N°3.667 de la fecha 14/12/1994. En cada región se identifica una ciudad nodo como centro de información, articulación y distribución de recursos y capacidades. La regionalización se plantea como una estrategia de organización y gestión del territorio, con la finalidad de disminuir desequilibrios socio-económicos y acercar el Estado fortaleciendo su proximidad.

En 2008, el Gobierno de la Provincia de Santa Fe presentó e implementó “El Plan Estratégico Provincial”, instrumento de planificación a escala provincial y regional, que integra 3 líneas estratégicas: Territorio Integrado, Calidad Social y Economía de Desarrollo. A efectos de la política de regularización territorial, se conformaron 9 regiones educativas. Véase Ilustración (2): la Región 3- Nodo Rafaela es la que compete a nuestro trabajo final de Maestría.

Ilustración 2:

Regiones Educativas Provincia De Santa Fe



Fuente: Anuario 2016: Estadísticas Educativas de la Provincia de Santa Fe.

Esta regionalización permite hacer visible el territorio de la provincia en su amplia diversidad y extensión. Conjuga la concepción nacional de la educación con una recuperación de lo local y lo regional que potencia las oportunidades educativas. En cada región se identifica una ciudad como sede y cabecera, que funciona como centro de información, articulación y distribución de recursos y capacidades, en el caso de la Región III es la ciudad de Rafaela, impulsando de esta manera liderazgos locales.

Geográficamente se ubica en el sector noroeste de la provincia y comprende al Departamento Castellanos y parte del Departamento Las Colonias, cada uno con características propias, lo que le imprime al territorio una amplia diversidad de escuelas (primarias, secundarias, técnicas, especiales y jardines de infantes). La región es extensa y heterogénea y muestra un claro desequilibrio en cuanto al asentamiento poblacional que repercute en la densidad de escuelas. Por otra parte, en el extenso territorio de la Región III, se puede ver la combinación de grandes praderas con polos industriales y de alta tecnología, que influye enormemente en las redes

que tienden las escuelas con la comunidad y sus proyectos educativos. La ciudad de Rafaela cuenta con una capacidad industrial instalada, que potencia el asentamiento y el desarrollo de empresas en la región, lo que conduce a la constante apertura de nuevos cursos/grados en las escuelas y la creación de otras nuevas. La mayoría de las escuelas son de ámbito urbano, luego les siguen las de ámbito urbano-rural y en último lugar las escuelas rurales. Más allá de las diferencias, toda la región se caracteriza por un fuerte compromiso educativo, que se expresa en el desarrollo de Proyectos Institucionales. En su estructura cuenta con dos sectores de Educación Inicial (A y B), 9 sectores de Educación Primaria (A, B, C, D, E, F, G, H, I) y dos de Educación Secundaria (A y B) que distribuye por territorio las escuelas y no por modalidad.

CAPÍTULO 4: Algunos aspectos sobre articulación

Uno de los elementos fundamentales a la hora de desarrollar el juego son las bases teóricas que enmarcan a los participantes en la experiencia.

4.1. La transición entre niveles educativos

Transición es un término amplio y por lo tanto no muy preciso porque puede utilizarse para referirse a diferentes sucesos, procesos y experiencias que se entrecruzan en una etapa de circulación; representa un tramo de tiempo y presupone distancia. Aplicada al proceso de escolarización, la transición delimita esos momentos de la trayectoria educativa de los estudiantes en los que tiene lugar el paso de un estadio a otro, en el caso de nuestro trabajo de un nivel educativo a otro nivel educativo superior.

En la literatura actual sobre educación advertimos que, a partir de la obligatoriedad del nivel secundario, la etapa de transición entre la escuela primaria y la escuela secundaria ha tomado protagonismo en el marco de las políticas educativas nacionales y provinciales. No podemos olvidar que la concepción y disposición centenaria del sistema escolar argentino organizado por niveles independientes, hizo de la transición entre niveles educativos una cuestión relacionada a la estructura, donde cada nivel presenta numerosas diferencias y donde estas diferencias operan de maneras específicas en las transiciones educativas (Terigi, 2007).

El nivel primario por su parte se orienta al desarrollo del estudiante, con el fin de brindarles las herramientas para que pueda adquirir luego los otros saberes en cambio, el nivel secundario se basa en el saber disciplinar. Este saber disciplinar subyace a su mandato original, donde preparar a los estudiantes para la universidad y el desarrollo cognitivo son los objetivos primordiales. Estas diferencias se registran tanto en el ámbito nacional como en el provincial, regional e institucional. En este sentido, sostenemos que abordar la etapa de transición entre distintas instituciones y entre los diferentes niveles permite dar coherencia y unidad al sistema educativo.

No debemos olvidar que, en realidad, el sistema educativo argentino no presenta unidad y coherencia, por lo que la etapa de transición entre niveles –en nuestro caso entre el egreso de la escuela primaria y el ingreso al nivel medio- se establece como un territorio sin jurisdicción claro para el sistema:

Los chicos se vuelven invisibles para cada nivel, nadie los espera ni lo busca pues ya han egresado de la escuela primaria pero todavía

no pertenecen a ninguna otra institución educativa. Quedan suspendidos en un espacio sin una definición clara [...] es así como mantienen su invisibilidad para el sistema, no sólo los que no se inscriben en primer año sino aquellos que habiendo iniciado el nuevo nivel no logran permanecer en la escuela. (Rossano, 2006, p. 300)

Esta invisibilidad sobre la etapa de transición indica una ruptura de la armonía del sistema educativo. Terigi, (2010) lo explica diciendo que cuando un niño egresa de la escuela primaria, la escuela primaria no tiene mucho que hacer con él porque ya egresó pero, como todavía no ingresó a la escuela secundaria, la escuela secundaria no tiene mucho que hacer con él porque todavía no es su estudiante, y así ese niño no pertenece a nadie. La autora sostiene que las etapas de transición, como ser los cambios de niveles, tienen efectos en las trayectorias teóricas y reales de los estudiantes, donde el tránsito de un nivel a otro (específicamente al ingresar al nivel medio) instala problemas de rendimiento. En consecuencia, los momentos de transición entre niveles educativos se constituyen un aspecto central y determinante para las trayectorias escolares de los estudiantes.

En cuanto al inicio del nivel secundario, los estudiantes ingresan, no ingresan o se van, empiezan, abandonan, aprenden o no aprenden, planteando de esta manera innumerables discontinuidades y puntos críticos o de quiebre de las trayectorias escolares, con tránsitos de multirepitencia, abandonos reiterados y/o con vueltas transitorias a la escuela (Terigi, 2015). Estas discontinuidades algunas veces se deben a decisiones macropolíticas de reorganización del sistema y otras veces, a decisiones institucionales y de los estudiantes como elección de modalidad³², pases entre escuelas y cambios de turnos. Situaciones que pronuncian la distancia entre niveles e introducen potenciales pérdidas de una parte de la población estudiantil constituyéndose en muchos casos en el primer punto de quiebre en las trayectorias escolares de los adolescentes y en antesala del abandono (Terigi, 2014). Si esa discontinuidad es excesiva, incontrolada e incontrolable puede ser vivida por los estudiantes de forma dolorosa (Terigi, 2007). Gimeno Sacristán señala:

La importancia de los momentos de transición reside en que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad

³² En este punto se considera como cambio de modalidad, poder elegir entre una escuela EESO o una escuela EETP.

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 (1997, p. 33).

La transición entre niveles es clave en el proyecto educativo y la permanencia en el sistema. El autor asocia el concepto de transición como:

Un pasaje cambiante, más o menos rico, monótono y sorprendente que [...] delimita esos momentos de la vida de los estudiantes en los que tiene lugar el paso de un estadio a otro, cambios de ambientes educativos, un proceso en el que es preciso realizar un cierto ajuste según las experiencias personales de los estudiantes (Gimeno Sacristán 1997, p. 18)

En la misma dirección Campo agrega otros aspectos que suman a la biografía escolar de los sujetos y que inciden en la etapa de transición:

Muchas transiciones comportan o coinciden con cambios en el desarrollo personal, implican un cambio informal en el grupo de iguales y muchas veces uno de carácter formal entre dos tipos de instituciones escolares [...] otras veces están condicionadas por variables geográficas, sociales o administrativas que brindan una serie de ventajas a determinados grupos de personas y colectivos sociales. (1999, p. 11)

En este sentido, coincidimos con los autores (Campo, 1999; Gimeno Sacristán, 1997; Terigi, 2007; Rossano, 2006) en que en la transición de un nivel educativo a otro existen paradas, desvíos, saltos, muchas veces invisibilizados, a los cuales es conveniente observar para saber qué está pasando en la realidad con la trayectoria educativa de los estudiantes.

En síntesis, la transición entre niveles educativos es una cuestión relacionada a la estructura del sistema educativo y un aspecto, aunque invisibilizado, es central en

la construcción de la trayectoria educativa de los estudiantes y su biografía escolar.³³ Particularmente la transición del nivel primario al secundario es identificada como un momento de cambio crítico debido a las diferencias estructurales entre ambos niveles -organización curricular, tiempo, espacio- colocando el foco del problema de las trayectorias escolares en las transiciones educativas. Transición que abre la posibilidad de inducir a la trayectoria educativa de los estudiantes en una especie de curso irregular con hiatos e interrupciones que pueden terminar en deserción³⁴.

El concepto de transición educativa abordado nos abre la posibilidad de otros necesarios análisis en un marco de obligatoriedad e inclusividad de la educación santafesina. Una mirada que pretende reconocer aquellos recursos y elaboración de estrategias articuladas necesarias para posibilitar a los estudiantes atravesar esos cambios en un sistema educativo desarticulado:

Las discontinuidades o rupturas entre los niveles primario y medio son, pues, algo más que consecuencias de la existencia de modalidades pedagógicas diferentes que han evolucionado sin encontrarse, fruto de la particular historia de aislamiento natural en el seno del sistema escolar, la metodología de enseñanza por carencias en la formación inicial, teórica y metodológica y las expectativas de los docentes acerca del rendimiento de sus alumnos; la cultura fragmentada o clasificada que lleva a la confluencia de estilos educativos diversos con sus singulares énfasis en cuanto a ponderación de objetivos educativos y patrones de comportamiento general. (Ferreyra, Peretti et al., 2006, p. 9)

Reconocer el carácter desarticulado del sistema educativo que ha resultado de las diferentes discontinuidades y/o rupturas entre los niveles primario y medio, son pues algo más que consecuencias de la existencia de modalidades pedagógicas diferentes que han evolucionado sin encontrarse (Ferreyra, Peretti et al., 2006). Esta desarticulación que se da en la etapa de transición entre niveles educativos ha roto

³³ Consideramos importante mencionar el estudio de Eero Ropo donde señala que la biografía, es una narración que permite la construcción de significados relevantes para tener en cuenta. El autor aborda la narrativa desde el punto de vista comunitario, en el que el desarrollo del posicionamiento social permite la construcción de aprendizajes significativos y significados que pueden ser compartidos socialmente para la toma de decisiones.

³⁴ Nuestro sistema educativo hoy enfrenta grandes índices de deserción escolar. No deja de ser interesante este vocablo ya que supone que la culpa de no continuar su trayectoria educativa la tiene el estudiante (que “deserta”), solapando en realidad las verdaderas causas estructurales del problema.

con el sentido de trayectoria como unidad que propone la Resolución CFE N° 93/09 impidiendo, en muchos casos, el desarrollo de trayectorias educativas continuas y completas de los estudiantes (Terigi, 2007) y dando lugar al desgranamiento y repitencia (Ferreira, Peretti et al., 2006).

Es por ello que se necesita coordinar a las instituciones mediante alternativas de articulación que permitan unir ambos niveles educativos que, aunque con identidades propias se necesitan mutuamente en función del mejor cumplimiento de una actividad que los involucra a ambos (Harf, 2001).

Es sabido que las escuelas buscan acompañar esta transición y articular ambos niveles 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 con el objetivo de sostener las primeras experiencias de los estudiantes en el nuevo nivel tendiendo hilos conductores que estructuren la continuidad.

4.2. La articulación internivel

Según Lara, (2003) en SIPEC-CBA (2003) el término articulación nos remite a la existencia de partes separadas, a componentes que aunque pertenecen a un mismo sistema mantienen su identidad dentro de la estructura mediante un elemento que oficia como mediador e involucra a todas las partes componentes del sistema, es decir las articula. En este sentido la articulación es entendida como la unión de lo universal (sistema educativo) con la particularidad (niveles) y si bien lo universal es diferente de lo particular, en la articulación coexiste lo particular en lo universal, y lo universal con lo particular, generando pasajes que eviten los cortes de camino en las trayectorias escolares de los estudiantes. La articulación permite dar coherencia y unidad al sistema educativo como “una instancia superadora de fragmentaciones” (Moya, 2012, p. 167) haciendo a la vez de puente, cuya construcción es indispensable ante la complejidad y entramado social del siglo XXI (Blanco, 2009).

En consecuencia, la articulación no abarca solo cuestiones estructurales y técnico administrativas sino también cuestiones normativas, curriculares y de base ideológica que trascienden las personas, los edificios y los contenidos, articulando la institución en su totalidad (Harf, 2001). La articulación debería ser un eje que atraviese todo el sistema educativo obligatorio, desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario, involucrando el rol que cada actor de la institución educativa desempeña en la escuela (Harf, 2001).

Y es aquí que aparece el trabajo institucional conjunto como punto clave de la articulación, siendo ésta una de las tareas más complejas dentro de las escuelas. Al respecto (Ferreyra, Peretti et al., 2006) expresan que es fácil hablar de articulación pero pocos logran hacerlo efectivamente y mucho menos, persistir en ella. Pensar hoy la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario significa poner en marcha una estructura en la que se conjuguen objetivos, contenidos, recursos, en un trabajo colaborativo de los actores involucrados. Esto es mucho más que pensar las planificaciones y dictados de clase en base a los NAP y el Diseño Curricular de Educación Secundaria, sino que juntamente deben adherir a las normas, mandatos o sugerencias comunes y a las disposiciones. Es este tipo de articulación que prevalece en el presente trabajo y se da en la etapa de transición entre ambos niveles, aunque al interior de la institución al mismo tiempo se genere en complementariedad la articulación horizontal. Para Sáez, (2015) existen dos tipos de articulaciones, la articulación vertical y la horizontal. La primera hace referencia a la unión de niveles como partes separadas del sistema educativo, pero en un proceso de enlace y continuidad a manera de puente -no como un sentido de bisagra-³⁵ que una responsabilidad colectiva en pos de que cada estudiante transite la escolaridad obligatoria sin limitaciones, quiebres y dificultades.

Finalmente, consideramos que indudablemente cualquier propuesta de articulación entre niveles, debería anclarse en las instituciones educativas -entendidas como unidades capaces de generar cambios que impacten- a través de prácticas institucionales y profesionales que cuiden las trayectorias escolares en este tramo de tránsito entre niveles rompiendo de alguna manera con la idea de los niveles educativos y pensando en un continuo (Aguerrondo, 2009).

4.3. Articulación y trayectorias educativas

Si articular es unir a fin de unificar criterios y modos de actuación hacia el interior de las escuelas para facilitar los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar. Este abordaje, que supone el diseño de un sistema estructurado en niveles educativos, nos ofrece una oportunidad para volver sobre las trayectorias escolares

³⁵ Miguel Ángel Santos Guerra utiliza otra figura para definir articulación: la bisagra, lo que une y desune y lo que siempre está por verse. Ésta está en el medio de dos partes, una puerta o una ventana y la pared, con el fin de unirlas, pero por estar en el medio, es parte de las dos piezas y a la vez de ninguna. Sin embargo, es sumamente importante para que cada una cumpla su función. Si por alguna razón la bisagra no funciona, todo el sistema se ve afectado. Del mismo modo, si cada uno de los niveles se desentiende de la articulación, aludiendo a que no les corresponde ese trabajo, no lograría el objetivo. Guerra, M. S. (2008)

de los estudiantes. Terigi, (2008) define este recorrido como trayectorias escolares teóricas. Al decir de Terigi, las trayectorias escolares teóricas “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (2008, p. 19). Aquellos estudiantes que ingresen a la escuela a la edad prevista, que transiten los años escolares sin repetir ni abandonar y que acreditan el nivel secundario a la edad indicada. Por lo tanto, la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción y la definición de las edades de inicio y fin de la obligatoriedad escolar (Terigi, 2008) son aspectos relevantes a la articulación entre niveles educativos.

Esta articulación pretende la construcción de un recorrido polifónico, continuado y no fragmentado en el marco de una historia personal para cada estudiante donde la trayectoria educativa constituye el paso del estudiante por toda la escolaridad. Tal como lo expresan (Nicastro y Greco, 2009), el paso por el sistema educativo con diferentes transiciones requiere de un cuidado de la trayectoria escolar a partir de procesos de articulación bajo una mirada continua y no fragmentada; es decir, procesos educativos que favorezcan continuidades observables a corto plazo en las trayectorias y que permitan superar las discontinuidades y rupturas que se presentan.

Como afirman Nicastro y Greco (2009) la trayectoria es necesario comprenderla en un inter juego del tiempo entre el pasado, el presente y el porvenir. En definitiva, se debe procurar el desarrollo integral de los estudiantes:

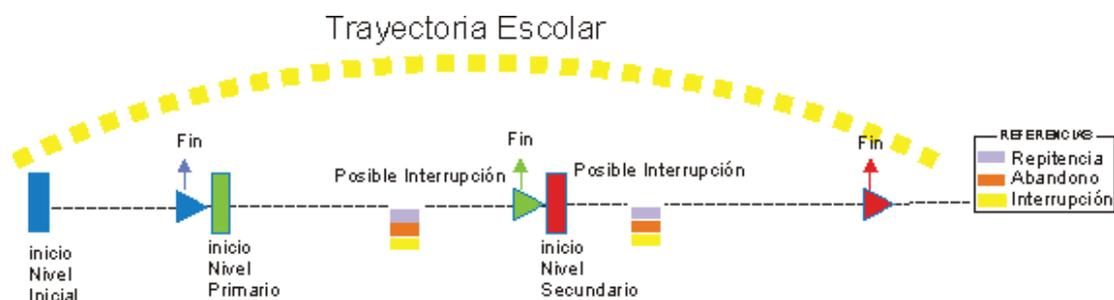
De esta forma, los sucesivos ciclos y niveles se deben constituir en un desafío que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes, en lugar de constituirse –como pasa en la actualidad en la mayoría de los países de la región– en obstáculo o barrera que traba ese proceso. (Aguerrondo y Xifra, 2002, p. 29)

Siguiendo al autor precedente, la articulación entre niveles trata de concebir el proceso formativo como un recorrido, un camino, en construcción permanente, sin quiebres, que no puede ser anticipado en su totalidad como tampoco desarrollarse de forma mecánica o prefijada que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes. En la Ilustración siguiente proponemos la mirada de trayectoria educativa que nos proponemos en el presente trabajo, la cual promueve el desarrollo de una tra-

yectoria completa de los estudiantes y a la vez muestra las posibles discontinuidades y rupturas que pueden presentarse en la actualidad.

Ilustración 3:

Posibles discontinuidades y rupturas en la trayectoria educativa



Fuente: Elaboración Propia.

Las etapas de transición entre el nivel primario y secundario reflejan un marcado aumento de la deserción y abandono escolar. Diferentes autores expresan que las causas que contribuyen a provocar esta deserción prematura – y en consecuencia una trayectoria inconclusa- son entre otras, las prácticas pedagógicas aplicadas en la transición al ámbito del nivel secundario, dificultando –trayectorias no encausadas-, cuando no obstruyendo su escolaridad -trayectoria inconclusa- (Terigi, 2007).

4.4. La articulación internivel y los procesos de toma de decisión

Un proceso de articulación se realiza en situaciones en los que el poder está compartido por múltiples actores e instituciones desde la especificidad de su rol. Donde el rol se refiere al “conjunto de conductas esperadas de quien ocupa una determinada posición en el grupo del que forma parte” (Gómez Dacal, citado en Cisternas Lecaros, 2005, p. 23). De esta manera, tanto supervisores como directores, tienen sus propios intereses y objetivos, e involucran procesos de toma de decisiones en el ámbito de implementación de esas conductas y prácticas, en este caso, la escuela. La escuela es un campo de poder relacional y jerárquico con un fuerte componente micropolítico (Ball, 1989). Es un ámbito en el que las políticas se transforman al tenor de las relaciones de poder que se generan en su interior.

Con esta afirmación es posible recuperar y visibilizar la dimensión política comprometida en las prácticas articuladoras que se realizan en la escuela. El mismo término política convoca a enlazar, relacionar y articular los diferentes componentes/elementos que intervienen en la articulación, dando lugar a una nueva comprensión y explicación que posiblemente genere un nuevo conocimiento y acción. La aplicación del enfoque político, más concretamente, del micropolítico (Ball, 1989), significará un aporte fundamental para completar el trabajo.

Esta perspectiva asume que el orden en las escuelas es negociado y legitimado políticamente entre sus actores. Así, el nivel micropolítico, es el nivel local, el institucional que a diferencia del anterior, comprende la identificación de las estrategias a través de las cuales los individuos y grupos en el contexto escolar utilizan sus recursos de autoridad. Una autoridad como influencia para conseguir sus propósitos en el ámbito escolar.

Coincidimos con Frigerio y Poggi (1996), cuando señalan que las instituciones educativas son gobernables y la conducción es lo contrario al azar, ya que implica y exige decisiones e intervenciones que se construyen cotidianamente. Los autores ponen de manifiesto que conducir y gestionar implica limitar los efectos imprevisibles e indeseables de las instituciones. Esta perspectiva asume que los ritmos y modos en las escuelas se negocian políticamente entre sus actores (en nuestro caso directores), donde estos actores, a su vez son personas muy distintas y cada una de ellas tiene intereses propios relacionados a sus ideologías, identidades personales e intereses creados (Ball, 1989).

En consecuencia, la concepción de política escolar que atraviesa nuestro trabajo es la que propone Ball en armonía con Blase cuando dice “[...] la política no es solamente un aspecto fundamental de la vida de los centros; es también un aspecto fundamental para el cambio [...]” (Blase, 2002, p. 10). Blase señala que los procesos y las estructuras micropolíticas tienden a intensificarse durante los períodos de cambio en las escuelas.

De esta manera la micropolítica se refiere al “uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones” (Blase, 1991 citado en Blase, 2002, p. 2). Esta concepción es especialmente relevante para nuestro análisis ya que nos permite comprender que la mayoría de los enfoques de reestructuración que se producen en las escuelas (en nuestro caso las prácticas educativas ligadas a la articulación en el marco de PAI RIII) surgen a partir de toma de decisiones y lineamientos micropolíticos situados y circunscriptos en el

espacio de la gestión escolar en el cual “se implican y nombran a las prácticas que cada plantel escolar o que cada institución educativa lleva adelante adecuando los modos de alcanzar las políticas educacionales según las particularidades de su contexto” (Ferreyra y Parra Rozo, 2012, p. 286).

Desde esta perspectiva y a partir de la LFE, donde las escuelas tienen la capacidad de tomar decisiones in situ que incidan en los modos de concebir y desarrollar la práctica educativa por parte de los diferentes actores escolares que participan en ella incide directamente en las acciones de articulación que promuevan. El equipo de conducción es una pieza clave, en la que se apoya y gira todo el proceso articulador con el fin de asegurar tanto coherencia interna como externa.

Pero no podemos olvidar que si bien desde la descentralización del sistema educativo argentino se permite una redistribución y desconcentración del poder que brinda mayor autonomía a las escuelas, también ha hecho visible otros niveles de actores con facultad de toma de decisiones, a saber: nivel central y nivel intermedio (Ferreyra y Parra Rozo, 2012).

Desde el nivel central o mesopolítico, el Ministerio de Educación Provincial, representado por la Secretaría de Educación y las Direcciones Provinciales de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional entran en relación con las escuelas públicas y privadas para diseñar e implementar políticas educativas. Al decir de Ferreyra y Parra Rozo: “Fundamentalmente, este nivel de gestión involucra la toma de decisiones y el gobierno de la educación a nivel estatal y federal” (2012, p. 288).

Si bien el gobierno provincial, en un marco inclusivo tiene la concepción de educación como igualadora en el acceso, permanencia y egreso y, promotora e impulsora del desarrollo humano. Si bien esta concepción fomenta el reingreso de los adolescentes al sistema educativo, las medidas que se toman, prácticamente omiten los motivos que conducen al fracaso escolar. Este fracaso, se visualiza especialmente en la población más desfavorecida y en los primeros años del nivel secundario. Si bien tanto el nivel primario como el secundario santafesino cuentan con normativas propias que constituyen el marco para la organización y funcionamiento general (Decreto N° 4720, Decreto N° 817/81 y Ley 26058) y, cuentan además con un conjunto de disposiciones que regulan el gobierno, la organización y la intervención para con los estudiantes (entre ellos Dec. 2288, Dec. 181/09, Dec. 182/09, entre otros), no existen lineamientos específicos y actualizados sobre articulación entre ambos niveles.

Al respecto, Duro, Volpi, Contreras en UNICEF (2010) el gobierno debe garantizar el acceso universal y la retención efectiva. Para los autores esto significa que:

(...) la focalización de las políticas debe localizarse en la transición entre la escuela primaria y la secundaria. Políticas que no sólo establezcan estrategias y recursos sino que generen herramientas válidas de aplicación institucional e interinstitucional, para que la resolución de la brecha entre niveles socioeconómicos no quede sólo en manos de la familia, sino que el Estado juegue un rol fundamental. (2008, p. 17)

De esta manera es clara la necesidad de focalizar políticas en la transición entre niveles educativos. En este trasfondo debemos interpretar el significado del nivel intermedio, nivel cuyos actores son los supervisores. Desde la supervisión se vela por generar una interacción con los otros niveles educativos mediante una interrelación entre las normativas vigentes y las necesidades territoriales del sector a cargo, donde los supervisores:

[...] tienen la responsabilidad de ser eficientes comunicadores de las políticas educativas, a la vez que expertos conocedores de las situaciones y problemáticas de la zona de supervisión, para llegar a la concreción de logros [...] así como de orientar a directivos y docentes para la elaboración del proyecto escolar. (Ferreyra y Parra Roza, 2012, p. 289)

Los mismos autores ponen de manifiesto que el reto primordial de la supervisión reside en superar las formas individualistas de trabajo y en contemplar la imperiosa necesidad de asumir una cultura de trabajo en los equipos de supervisores. Otro gran reto es el vinculado a poder sobreponerse a la costumbre del ritual de ocuparse sólo de lo “administrativista” e ir por nuevas miradas pedagógicas (Ferreyra y Parra Roza, 2012, p. 290), siendo el PAI RIII un caso concreto de la puesta en práctica de este reto.

De lo anteriormente descrito, podemos decir que el campo de la micropolítica se construye a partir de la relación que las mesopolíticas – a través del nivel intermedio- generan entre la provincia y las escuelas, relaciones que son reinterpretadas y contextualizadas por cada una de las instituciones educativas (Ferreyra, 2012).

De esta manera, los niveles mesopolíticos (Ministerios, Direcciones provinciales, Secretarías, etc.) establecen los lineamientos básicos y generales – en nuestro caso para la articulación entre el nivel primario y secundario-, mientras los estamentos intermedios (supervisores) resuelven cuestiones específicas adecuando la propuesta de la mesopolítica a las necesidades del territorio regional, reservando la contextualización local y puesta en práctica a las escuelas (Ferreyra, 2012).

Se trata entonces de no descuidar la acción del Estado como generador de acciones de articulación al interior de las escuelas, sino que dichas acciones cobren sentido y se “especifiquen” en las escuelas (micropolítica) construyendo sus propias lógicas de articulación internas y externas.

Como vemos, las micropolíticas, nivel intermedio y mesopolíticas se encuentran interrelacionadas, pero no en una forma lineal de arriba hacia abajo, sino en una forma de prácticas de articulación que organizan las relaciones entre las distintas instancias del gobierno y a la vez se encuentran situadas a la realidad territorial (Ferreyra, 2012).

Recuperando las ideas y conceptos hasta aquí expuestos: si la articulación entre niveles educativos supone la existencia de partes o elementos separados (entre los cuales existe un mediador que obra a la manera de puente de modo que esos elementos mantengan su identidad y al mismo tiempo procuren garantizar una transición armónica de la trayectoria educativa de los estudiantes) entonces, articular al interior del sistema educativo es realizar prácticas políticas mediadoras entre componentes considerados como identidades diferentes. La articulación se constituye de este modo en un verdadero marco referencial que condiciona o viabiliza las micropolíticas para prácticas educativas que tienen lugar en las escuelas para el acompañamiento de la trayectoria educativa de todos los adolescentes.

4.5. Las prácticas educativas para la articulación

Evidentemente, la escuela, como institución social y como agencia de reproducción de relaciones de poder, las prácticas educativas constituyen un aspecto relevante para la articulación. Estas prácticas situadas en la realidad territorial y desarrollada en las escuelas, pretenden mejorar las oportunidades de aprendizaje en el tránsito del nivel primario al secundario para todos los estudiantes reconociendo que es indispensable fortalecer la continuidad entre los niveles.

Puesto que la educación es “una práctica social” (Bambozzi, 2005, p. 18) y la escuela el espacio en el que cada actor educativo aporta sus intereses, habilidades,

proyectos y saberes para una acción educativa común, mirar a las prácticas educativas desde la dimensión institucional significa reconocer que las mismas se desarrollan dentro de las coordenadas materiales, normativas y profesionales de la escuela y del contexto social en el que están inmersas (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Teniendo presente que, el término práctica enuncia una acción intencional -no instintiva o inconsciente- para la realización de alguna cosa en particular necesitamos ir más allá del término práctica solamente como acción y, abordar algunos conceptos relacionados para acercarnos a la profundidad de su esencia.

Bambozzi, (2005) entiende que las normas y recursos son propiedades estructuradoras que hacen posible la existencia de prácticas sociales discerniblemente similares a través de los diferentes periodos de tiempo y espacios que les dan su forma sistémica conformando un contexto (en nuestro caso escolar) como ámbito de implementación³⁶. Esta práctica educativa como proceso social “adquiere su sentido en el despliegue cotidiano de un conjunto de acciones y actividades dirigidas a preservar y transformar la vida social (Valladares, 2017, p. 187) en nuestro enfoque, de la escuela.

Para (Schatzki, citado en Valladares, 2017) la educación es un complejo de prácticas imbricadas entre sí, y la práctica una unidad analítica del campo educativo. Siguiendo a la misma autora, la práctica es un encuentro cuerpo a cuerpo en trabajo cotidiano de la escuela en los diferentes niveles, sobre todo en las aulas, pero también fuera de ellas y se constituyen por el conjunto de comportamientos, acciones, actitudes y valores manifestados por los sujetos (Álvarez Álvarez, 2015 citado en Valladares, 2017).

Otro aspecto interesante es que en las prácticas educativas intervienen diferentes significados y percepciones de los agentes implicados en el proceso – otorgando relevancia a los protagonistas-, así como aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos (Álvarez Álvarez, 2015). Esto replantea, por consiguiente, que las prácticas educativas no son neutrales, puesto que sus elementos están condicionados por los significados y percepciones que mencionamos anteriormente. Entre los aspectos en común que conforman las prácticas educativas podemos mencionar que se conforman un conjunto organizado de diferentes acciones

³⁶ Nos referimos a contexto como “el entrecruzamiento o el ámbito formado entre lo social y lo epistemológico; tanto que lo social compromete lo cultural, lo espacial y temporal, y lo epistemológico comprende a la práctica educativa como transmisora y seleccionadora de bienes culturales (conocimientos)” (Bambozzi, 2005, p. 18).

llevadas a cabo por sujetos concretos y con componentes culturales y materiales, entre otros (Álvarez Álvarez, 2015).

En consecuencia, las prácticas educativas institucionales no se limitan a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, sino que además incluyen la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, constituyendo de esta manera una práctica amplia, que abarca tanto al pensamiento como a la interacción y reflexión sobre los resultados. Las prácticas educativas se expresan, ya sea de manera explícita o tácita, en múltiples dispositivos pedagógicos, los cuales se conjugan para configurar, organizar y desplegar la experiencia (Velásquez, 2006).

De esta manera, Velásquez, (2006) nos lleva a una relación dual: la relación entre práctica educativa y experiencia. En esta relación, las prácticas educativas asociadas al conjunto de acciones del quehacer profesional que “no están sustentadas, ni explicadas, ni orientadas explícitamente en términos de un qué, un para qué, un por qué y un cómo de las prácticas” (Velásquez, 2006, p. 130).

El análisis precedente centra la atención en los asuntos que ponen de manifiesto al tamiz que la institución escolar representa en la práctica de educativa, imprimiendo una dimensión colectiva al quehacer individual. Todo el dinamismo de las prácticas educativas institucionales transcurre en el marco de las normas y reglamentos de que regulan las actividades de los actores y el quehacer de la escuela desde la administración del sistema educativo que rija en su momento (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Como ya dijimos, la práctica educativa implica un conjunto de relaciones que se entretajan entre las dimensiones “personal, interpersonal, social, institucional, pedagógica, didáctica y valoral” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 87). Relaciones que, al considerarlas todas en conjunto, logran una comprensión coherente de la práctica educativa. El aspecto personal del actor es otro punto a considerar. Al respecto cómo educar es una interrelación esencialmente humana y en consecuencia lo humano re-significa lo personal del educador (en nuestro caso de directores y supervisores), las prácticas educativas institucionales tendrán “ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias a los sujetos” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 87). De este modo, las nociones, percepciones y motivaciones que directores y supervisores posean al momento del trabajo imprimen determinada orientación acerca de la articulación y las prácticas educativas que estén realizando. Pero las prácticas no se realizan en soledad, sino con otras personas, es así que la dimen-

sión interpersonal constituye una experiencia educativa fundamental para todos los que en ella participan. En cuanto a la dimensión pedagógica consideramos a los recursos, actividades y estrategias que se ponen en marcha en la escuela para la implementación de prácticas educativas institucionales ligadas a la articulación entre niveles.

El recorrido anterior y el conjunto de conceptualizaciones mencionadas se entremezclan formando una trama compleja que nos permite construir una mirada de práctica educativa institucional para el presente trabajo. Consideramos a las prácticas educativas institucionales -en plural- a aquellas acciones educativas intencionadas que se desarrollan en el contexto escolar en pos de una labor común y colectiva con el fin de producir un resultado positivo (en nuestro caso orientado a la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario) llevadas a cabo por actores institucionales claves (en nuestro caso directores y supervisores). Es decir, se refiere a un universo de acciones, ambientes, relaciones, actores y dinámicas que se movilizan temporal y espacialmente orientadas. El concepto de pertinencia integra las tensiones entre la intervención de significados y percepciones de los agentes implicados y las normas y reglamentos que regulan las actividades escolares.

Rivas (2008) por su parte, se refiere a las buenas prácticas educativas, Estas buenas prácticas implican la participación de muchos actores, sinergias entre instituciones, propósitos claros y acciones consecuentes que colaboran a mejorar la educación mediante un ejercicio sistemático, una organización efectiva, con reglas de acciones claras (aunque sea informales).

En este sentido y, aunando al recorrido anterior el concepto de buenas prácticas, entendemos con Álvarez Álvarez, (2015), Ferreyra (2012), Fierro, Fortoul y Rosas, (1999) y Rivas, (2008), que: las buenas prácticas educativas de articulación constituyen una iniciativa, una política y/o un modelo de intervención que optimiza los procesos [*articulación*] y los resultados educativos [*trayectorias continuas*] en las instituciones escolares porque suponen el reconocimiento de un problema [quiebre en la transición entre el nivel primario al secundario] y la formulación colectiva de alternativas de solución [*PAI RIII*] que se valoran como las mejores para ese momento institucional y en ese contexto particular a través de dimensiones personales, interpersonales sociales, institucionales, pedagógicas, didácticas y de valores.

CAPÍTULO 5: El problema encuentra su metodología

En el campo de juego es donde se observan las partes difíciles. Cuando las partes complejas de la tarea son trabajadas, el juego es mucho más sencillo para el jugador, ya que las puede incluir más fácilmente en el juego completo que viene practicando

5.1. Establecimiento de la población

En esta búsqueda de un modo de abordar el problema planteado, el proceso de selección de la población y muestra es un aspecto muy importante en el desarrollo del presente trabajo, de ahí que le otorgamos especial relevancia a la hora de su presentación. Siendo nuestra área de interés las micropolíticas para la articulación entre el nivel primario y nivel secundario en la provincia de Santa Fe, el conjunto total de establecimientos educativos primarios y secundarios públicos y privados de la provincia son 2684 escuelas.³⁷ Esta cantidad de escuelas es imposible de abordar en el presente trabajo cualitativo por ello, en primer lugar recortamos y definimos a la población objeto de estudio dentro del conjunto total de escuelas provinciales mediante una serie de decisiones metodológicas que describimos a continuación.

Luego de Escribientes 1 en la Maestría de Políticas Públicas para la Educación, conversando con varios colegas de Maestría acerca del tránsito entre nivel primario y nivel secundario, supimos que en mayo de 2018 comienza a desarrollarse un proyecto de articulación entre niveles denominado Proyecto de Articulación Internivel³⁸ promovido especialmente desde la Sección H (la cual abarca las localidades de Susana, San Vicente, Angélica, Josefina, Santa Clara, Clucellas y las zonas rurales aledañas) de Educación Primaria y Sector B (conformada por las escuelas secundarias que abarcan el territorio de Esperanza hasta Josefina de Este a Oeste y de Tucurales a San Vicente de Norte a Sur) de Educación Secundaria de la Región III de Educación y las escuelas privadas del territorio. Revelar que la articulación entre nivel primario y nivel secundario se está desarrollando activamente en dos sectores de la Regional III en la provincia de Santa Fe en 2018-2019 nos resulta determinante para el tema de nuestro trabajo. Esta visión de contexto es relevante ya que nos permitiría tener una visión global de lo que está pasando en articulación entre estos niveles en la educación santafesina, como lo expresa Gurdián Fernández “Lo global es lo totalizante u holístico, es lo que da sentido al contexto. Se trata de ver las par-

³⁷ En la provincia de Santa Fe funcionan 1815 escuelas primarias, 869 secundarias, Datos extraídos de https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=103368

³⁸ De aquí en adelante PAI RIII

tes -contexto- y la totalidad -globalidad- para analizar una situación dada” (Gurdián Fernández, 2010, p. 62).

Es así que, a partir de la información recibida sobre el proyecto de la Regional III definimos circunscribir nuestro trabajo a partir de dos criterios de selección para la población: (a) aquellas instituciones que se incluyan a la población deben ser escuelas primarias o secundarias que participen activamente en el PAI RIII y, (b) esas instituciones además deben pertenecer al territorio geográfico ocupado por el Sector B y Sección H de la Región III de Educación (de esta manera se incluyen a las escuelas privadas de ese territorio que no están regionalizadas).

En consecuencia, la población queda delimitada a las escuelas primarias y secundarias de la Región III de educación de la provincia de Santa Fe Sección H y Sector B y las escuelas privadas del territorio conformando un total de 31 establecimientos educativos, de las cuales veintiuno son escuelas primarias de gestión pública, una es escuela primaria de gestión privada, seis son escuelas secundarias de gestión pública, una es núcleo rural secundario orientado y dos son escuelas secundarias de gestión privada. Presentamos esta información en los Cuadros e Ilustraciones siguientes para que los lectores tengan una mirada constitutiva y geográfica de la población:

Cuadro 10:

Población del estudio: escuelas del Nivel Secundario

Institución Secundaria
E.E.T. N° 292 “Teniente de Fragata Santiago Barattero”
E.E.S. ORIENTADA N° 504 “Margarita Bocchetto”
E.E.S. ORIENTADA N° 704 “Villa San José”
E.E.S. ORIENTADA N° 414 “José B. Iturraspe”
E.E.S. ORIENTADA N° 302 “Aarón Castellanos”
E.E.S. ORIENTADA N° 526 “Paulo Freire”
E.N.R.O. N° 1526 “Dr. Manuel Láinez”
EESOPÍ N° 8118 “Pedro Lucas Funes”
Esc. de Ed. Secundaria Orientada Part. Inc. N° 8095

Fuente: Dirección Regional III, Ministerio de Educación de Santa Fe.

Cuadro 11:

Población del estudio: escuelas del Nivel Primario

Institución Primaria
Escuela N° 1264 "Malvinas Argentinas"
Escuela N° 394 "Florentino Ameghino" de Josefina
Escuela N° 900 "Año del Libertador Gral. San Martín"
Escuela N° 389 "José de San Martín"
ESCUELA N° 6402 "Blas Parera"
ESCUELA N° 401 "Blas Parera"
ESCUELA N° 372 "Coronel Juan Pascual Pringles"
ESCUELA N° 389 "José de San Martín"
ESCUELA N° 390 "José de San Martín"
CER 103 "José Hernandez"
CER N° 234 "Fray Justo Santa María de Oro"
ESCUELA N° 402 "Ingeniero Alvarez Contarco"
CER N° 19 "Los Gauchos de Guemes"
CER N° 315 "Rodolfo Freyre"
CER 323 N° "General Manuel Belgrano"
ESCUELA N° 404 "Domingo Faustino Sarmiento"
ESCUELA N° 405 "Joaquin Prieto"
ESCUELA N° 406 "Simon de Iriondo"
ESCUELA N° 650 "Simon de Iriondo"
ESCUELA N° 6023 "Ejército Argentino"
ESCUELA N° 6190 " Doctor Angel Gallardo"
ESCUELA Particular Incorporado N° 1088 Santa Clara

Fuente: Dirección Regional III, Ministerio de Educación de Santa Fe.

Las treinta y un escuelas se ubican geográficamente en la zona NO de la Región III de Educación en el centro-oeste de la provincia de Santa Fe y relativamente cerca unas de otras. Véase Ilustración (4).

Teniendo en mano la población que forma parte del universo de Escuelas Primarias y Secundarias de la provincia santafecina, procedemos a delimitar la muestra para nuestro estudio.

5.2. Selección de la Muestra

Encuadrarnos en un diseño de carácter cualitativo, nos lleva a la necesidad de seleccionar una muestra reducida pero a su vez tintada de lo peculiar, lo característico y lo idiosincrásico de las instituciones educativas. La población en mano compuesta por 31 establecimientos educativos hace que nos planteemos la necesidad de una muestra referencial concreta, más pequeña y posible de abordar cualitativamente. Teniendo en cuenta que en la descripción densa esta selección se relaciona a contextos acotados (Geertz, 1987), procedemos a realizar un muestreo intencional³⁹ no probabilístico⁴⁰ que nos sea posible abordar y describir cualitativamente en los límites del presente trabajo final de Maestría. A continuación presentamos en forma cronológica los criterios y decisiones metodológicas que orientaron este proceso de selección de la muestra de tal manera que los lectores puedan comprender su construcción:

5.2.1. Observación participante y aplicación de encuesta exploratoria

Contando con una población definida teóricamente, en el mes de julio de 2018 luego de comunicarnos con el Coordinador Pedagógico de la Región III de Educación en la localidad de Rafaela y por su intermedio con las supervisoras de la Sección H de Educación Primaria y Sector B de Educación Secundaria, asistimos como observadores participantes y encuestadores a una reunión con supervisores y equipos directores de las escuelas de ambos sectores (H y B)⁴¹. En la reunión aplicamos la encuesta para realizar un primer sondeo exploratorio⁴² de los datos generales de

³⁹ Este muestreo consiste en «seleccionar casos con abundante información para estudios detallados» (Patton, 1990, p.169).

⁴⁰ En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Johnson, 2014, Hernández-Sampieri et al, 2013 y Battaglia, 2008b).

⁴¹ En este aspecto, consideramos apropiado expresar a los lectores que esta posibilidad surge en el mes de mayo a partir de un encuentro previo que tuvimos en la sede regional en la localidad de Rafaela con ambas supervisoras y quiénes, luego de compartirles sobre nuestro trabajo no solo nos otorgaron los permisos necesarios para ingresar en el territorio escolar sino que también nos invitaron a acompañarlas a una concentración que tendrían con los equipos directivos de las escuelas que trabajan el PAI RIII, por lo que ambas supervisoras participan en este inicio del trabajo ofreciéndonos la oportunidad única y sumamente valiosa de encontrarnos simultáneamente con todos los directores de escuela de la población de nuestro trabajo.

⁴² Cabe aclarar que aquí el sentido del término exploratorio utilizado es diferente del que se le atribuye en otras tradiciones de investigación, para las cuales lo exploratorio constituye una instancia inicial

las instituciones que conforman la población del trabajo y sobre cómo articulan entre ellas.⁴³ La intencionalidad de su aplicación es contar con información precisa para luego seleccionar las instituciones que conforman la muestra de estudio. El instrumento utilizado es un cuestionario semiestructurado⁴⁴ de autoadministración.

Sintetizando, se administraron treinta y un cuestionarios según el siguiente detalle: 9 cuestionarios aplicados a directores de escuelas secundarias del Sector B de la Región III y 22 cuestionarios aplicados a los directores de escuelas primarias del Sección H de la Región III. Entre los datos solicitados mencionamos:

(a) Datos institucionales: Nombre de la escuela y número, modalidad, tipo de gestión (estatal o privada), ámbito (urbano / urbano-rural / rural), matrícula escolar de séptimo grado o primer año, contexto institucional (muy vulnerable / poco vulnerable / no vulnerable), edificio escolar (propio o compartido), si tiene o no plurigrado y/o pluri-año⁴⁵ y las escuelas con las que articula.

(b) Datos profesionales: Cargo que ocupa (director/ vicedirector /otro), condición en el cargo (titular / interino / reemplazante), años de antigüedad en el cargo (menos de 5 años / más de 5 años), años de antigüedad en la docencia (menos de 5 años / más de 5 años / más de 15 años), títulos y antecedentes profesionales.

5.2.2. Análisis de los datos recabados en la encuesta exploratoria

Habiendo realizado la encuesta exploratoria, comenzamos un proceso de análisis de los datos obtenidos con el principal objetivo de encontrar casos⁴⁶ que sean típicos o representativos al problema abordado pero sin por ello pretender que dicho proceso sea representativo, pues no olvidamos que la investigación cualitativa no

de prueba de instrumentos en una secuencia exploración/validación. En este caso, el término se utiliza porque el sondeo permite explorar la población para contribuir a la selección de la muestra.

⁴³ Destacamos que este sondeo posee representatividad regional ya que fueron encuestadas nueve escuelas de un total de cuarenta y cinco escuelas secundarias (20%) y veintidós escuelas primarias de un total de doscientas sesenta escuelas primarias (8,46%). Datos totales obtenidos de: Anuario 2016: Estadísticas Educativas de la Provincia de Santa Fe. 1a ed. - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2016.

⁴⁴ El cuestionario es mayormente de carácter cuantitativo, combina 16 preguntas cerradas (con alternativas de respuesta establecidas previamente) y 3 preguntas abiertas agrupadas en tres dimensiones: la primera eje recaba información sobre las características generales de la institución escolar que se utilizarán como insumo en este punto del trabajo y las restantes recuperan algunas pistas en relación con el PAI RIII que serán utilizados en otras instancias.

⁴⁵ El término plurigrado refiere todos los estudiantes que comparten el mismo espacio, al mismo tiempo, con la misma materia y pertenecen a grados (escuela primaria) o años (escuela secundaria) diferentes.

⁴⁶ El término «caso» no hace referencia a una persona o a “estudio de caso” sino a una situación particular objeto de estudio seleccionada que será descrita a través de los significados de los participantes en hechos y en procesos.

tiene como objetivos prioritarios lograr una internacionalidad representativa o generalizadora (McMillan y Schumacher, 2005).

Para ello procedemos a su análisis mediante una matriz de datos que nos permitiera sistematizar la información obtenida caracterizando a las escuelas en base a sus diferentes particulares: tipo de gestión, ámbito, matrícula escolar de séptimo grado o primer año, contexto, tipo de edificio, si tiene plurigrado y/o pluriaño y las escuelas con las que articula.

Del análisis de la matriz resultante obtenemos que: (a) en cuanto al tipo de gestión solo tres instituciones educativas son privadas, las veintisiete escuelas restantes son de gestión pública; (b) la modalidad de escuela arroja como resultado que existen cuatro tipos diferentes: EESO: Escuela de Educación Secundaria Orientada (de gestión oficial), ESOP: Escuela Secundaria Orientada Particular Incorporada (de gestión privada) ambas de un solo turno con 5 años de escolaridad, EETP: Escuela de Educación Técnico Profesional (de gestión oficial) con doble turno y 6 años de escolaridad, y los NRESO: Núcleo Rural Escuela Secundaria Orientada (de gestión oficial) no tienen directores sino coordinadores y pertenecen administrativamente a la escuela sede; (c) respecto al ámbito, la mayoría de las escuelas pertenecen al ámbito “urbano”, luego le siguen las de ámbito “urbano-rural” y solo unas pocas son de ámbito “rural” y (d) en cuanto al contexto el menor número son “muy vulnerable”, y luego en orden creciente “poco vulnerable” y “no vulnerable”⁴⁷.

A partir del ítem del cuestionario “escuelas con las que articula” asociamos la cantidad de escuelas primarias que articulan con cada una de las escuelas secundarias, obteniendo un cuadro que nos arroja los siguientes datos:

⁴⁷ Para este trabajo el término “vulnerabilidad educativa” se define como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un estudiante. La condición de vulnerabilidad educativa abarca una serie de factores de riesgo que determinan una mayor probabilidad de deserción y abandono de la escolaridad. Al respecto Jacinto (2012) agrega que dentro de las distintas ‘juventudes’ los adolescentes en situación de vulnerabilidad se destacan por su criticidad: “Si se tratara de delinear las situaciones más críticas en América Latina, de un modo general podría señalarse a los adolescentes y jóvenes pobres, que han abandonado la educación formal, o están en riesgo de hacerlo” (Jacinto, 2012, p.71).

Cuadro 12:

Escuelas primarias que articulan con escuelas secundarias

ESCUELA SECUNDARIA	ESCUELAS PRIMARIAS ASOCIADAS A LA ARTICULACION	CANTIDAD
E.E.T. N° 292 "Teniente de Fragata Santiago Barattero"	401/372/6023/389 /6402/390	6
E.E.S. ORIENTADA N° 504 "Margarita Bocchetto"	406	1
E.E.S. ORIENTADA N° 704 "Villa San José"	900/6023	2
E.E.S. ORIENTADA N° 414 "José B. Iturraspe"	15	5
E.E.S. ORIENTADA N° 302 "Aarón Castellanos"	6190/404/650/404	4
E.E.S. ORIENTADA N° 526 "Paulo Freire"	2264	1
E.N.R.O. N° 1526 "Dr. Manuel Láinez"	394	1
EESOPI N° 8118 "Pedro Lucas Funes"	6402	1
Esc. de Educación Secundaria ORIENTADA PART. INC. N° 8095	6190/390	2

Fuente: Elaboración propia

Este último aspecto relevado es muy significativo para nuestro trabajo, ya que muestra de qué escuelas primarias provienen los estudiantes que ingresan a cada una de las escuelas secundarias, permitiéndonos tener un panorama general de la manera en que se implementa la articulación en cada una de ellas. Observamos que cuatro de las escuelas secundarias reciben estudiantes de una única escuela primaria, en cambio las otras instituciones del nivel secundario reciben estudiantes de diversas escuelas primarias, cada una con su realidad contextual y particularidad institucional. Estos diferentes escenarios, que se plantean naturalmente, nos llaman la atención y nos conducen a una nueva toma de decisión y análisis como consecuencia inductiva, no determinada de antemano, sino que surge de la misma inmersión en el estudio.

5.2.3. Agrupamiento de escuelas según la manera de articular

A partir de los datos arrojados en el cuadro anterior, observamos que la articulación entre el nivel primario y el secundario no es siempre una relación binaria, sino que puede darse en diferentes maneras. En base a este dato, definimos tres maneras posibles de articulación según la cantidad de escuelas primarias que articulan con cada escuela secundaria:

(1) *Forma A “uno a uno”*: cuando la escuela secundaria recibe en su primer año a estudiantes provenientes de una única escuela primaria (con la posibilidad de algunas excepciones por pase o cambio de domicilio).

(2) *Forma B “varios a uno”*: cuando la escuela secundaria recibe estudiantes provenientes de hasta tres escuelas primarias (con la posibilidad de algunas excepciones por pase o cambio de domicilio).

(3) *Forma C “muchos a uno”*: cuando la escuela secundaria recibe en su primer año a estudiantes provenientes de más de tres escuelas primarias (con la posibilidad de algunas excepciones por pase o cambio de domicilio).

Una vez definidas estas tres maneras, agrupamos las escuelas secundarias en tres grupos: Grupo A (*Forma A*), Grupo B (*Forma B*) y Grupo C (*Forma C*). Véase Cuadros siguientes:

Cuadro 13:

Grupo A: Escuelas Secundarias

ESCUELA SECUNDARIA
E.E.S. O. N° 526 “Paulo Freire”
E.N.R.O. N° 1526 “Dr. Manuel Láinez”
EESOPI N° 8118 “Pedro Lucas Funes”
E.E.S. O. N° 504 “Margarita Bocchetto”

Fuente: Elaboración a partir de los datos del Cuestionario

El grupo A, es un grupo heterogéneo, ya que se conforma por dos escuelas secundarias de gestión pública, un núcleo rural y una escuela secundaria de gestión privada. Las escuelas de gestión oficial comparten edificio con la escuela primaria con la que articulan y no tiene otras escuelas primarias de gestión oficial cercanas (para el caso de la EESO 526, ENRO 1526 y EESO 504). No así para el caso de la EESOPI de gestión privada que si bien hay otras escuelas primarias cercanas solo recibe estudiantes de la escuela Nro. 6402 que es una escuela primaria de gestión pública.

Cuadro 14:

Grupo B: Escuelas Secundarias

ESCUELA SECUNDARIA
E.E.S. O. N° 704 “ Villa San José”
Esc. de Educa. Secundaria PART. INC. N° 8095

Fuente: Elaboración a partir de los datos del Cuestionario

El grupo B solo se compone de dos escuelas secundarias, una de gestión privada y otra de gestión pública. La escuela secundaria de gestión oficial comparte edificio con una de las escuelas primarias pero reciben estudiantes de otras escuelas cercanas del ámbito rural.

Cuadro 15:

Grupo C: Escuelas Secundarias

ESCUELA SECUNDARIA
E.E.T.P. N° 292 "Teniente de Fragata Barattero"
E.E.S. O. N° 414 "José B. Iturraspe"
E.E.S. O. N° 302 "Aarón Castellanos"

Fuente: Elaboración a partir de los datos del Cuestionario

En el grupo C, si bien las tres instituciones corresponden a la gestión pública, una de ellas es una escuela de educación técnico profesional, siendo la única de esta modalidad en toda la población. Ninguna de las escuelas comparte edificio con las escuelas primarias con las que articulan.

5.2.4. Definición de Situaciones de Análisis

A partir del recorrido anterior nos proponemos definir situaciones de análisis. Situaciones que no son determinadas de antemano sino que surgen de la misma inmersión e información obtenida:

(a) Contando con tres agrupaciones de escuelas diferenciadas según la manera de articular procedemos a realizar un nuevo análisis con el fin de identificar situaciones tipos (con similitudes y diferencias, patrones y particularidades) que denominamos de SdA. Para realizar dicho análisis, nos apoyamos en tres criterios rectores de selección que tienen como objetivo reducir la población objeto de estudio y ofrecer una muestra accesible y ajustada a los objetivos planteados al inicio. Aplicamos los criterios a las escuelas secundarias de la población, a saber:

- (i) primer criterio: manera de articular (Grupo A, Grupo B y Grupo C).
- (ii) segundo criterio: modalidad de las escuelas secundarias (E.E.T.P, E.E.S.O. y E.E.S.O. con N.R.S.O).
- (iii) tercer criterio: ámbito, contexto y matrícula escolar que ayudan a definir singularidad y variedad.

(b) Continuando con el proceso, realizamos una matriz de datos que nos permite visualizar las diferentes características institucionales de cada escuela secundaria en base a los criterios planteados:

Cuadro 16:

Criterios aplicados para la selección de SdA

ESCUELA	Criterio a: manera de articular			Criterio b: Modalidad escuela secundaria			Criterio c:						
	Forma uno a uno	Forma varios a varios	Forma muchos a uno	EESO	EESOPi	EETP	Ámbito			Contexto			
							Urbano	Urbano-rural	Rural	muy vulnerable	Poco vulnerable	no vulnerable	
414			X	X			X					X	
292			X				X						X
302			X	X				X				X	
704				X					X			X	
8025					X		X			X			
526				X				X					X
1526				X					X				X
8118					X			X		X			
504				X			X						

Fuente: Elaboración propia.

(c) Podemos observar que dentro de la muestra se encuentran escuelas de gestión privada (Nro. 8025 y Nro.8118). Como este tipo de gestión no se encuentra regionalizado y por lo tanto no depende de las supervisiones de la Regional III, decidimos no seleccionarlas ya que haría muy complicado contar con los permisos para el ingreso al campo. Para esta decisión tenemos juntamente presente que las escuelas de gestión privada tienen idearios particulares que podrían modificar las acciones programadas en el PAI RIII.

(d) Finalmente, como resultado de la aplicación de los diferentes criterios empleados y, superados los obstáculos iniciales, obtenemos una selección conformada por catorce escuelas (tres escuelas secundarias, un NRESO y diez escuelas primarias) de gestión pública e incluyendo a la ruralidad a través del NRESO diferenciadas en tres SdA (ver Ilustración siguiente):

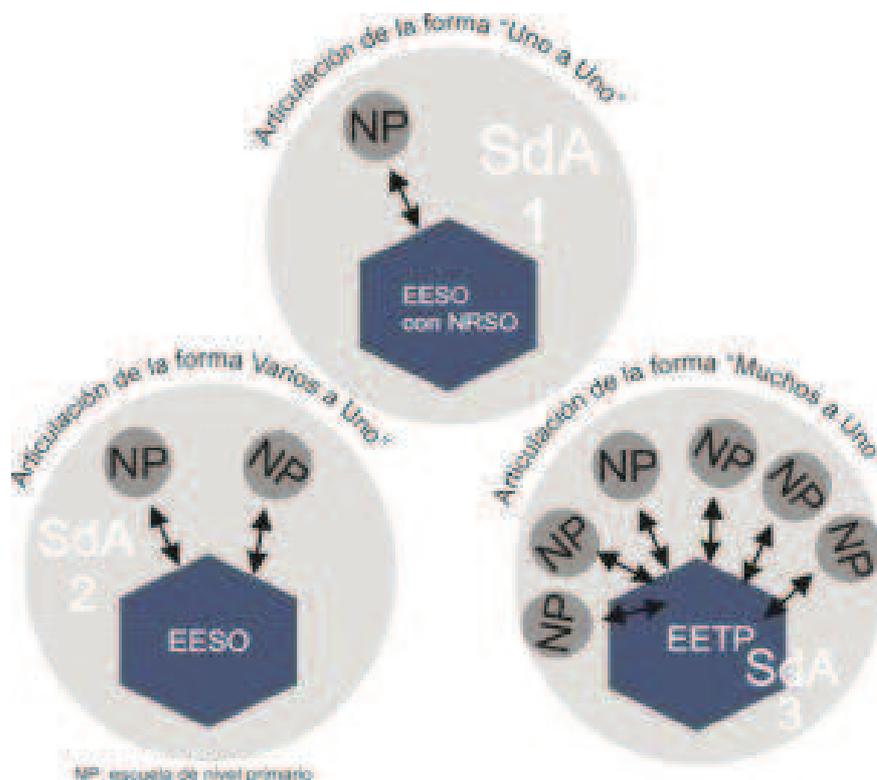
- SdA1: escenario conformado por dos escuelas secundarias: EESO N° 526 y NRESO N° 1526 del Grupo A y dos escuelas primarias con las que articula y a la vez comparte edificio, forma de articular uno a uno.

- SdA2: escenario conformado por una escuela secundaria: EESO N° 704 del Grupo B y dos escuelas primarias con las que articula, con una de las cuales comparte edificio, forma de articular varios a uno.

- SdA3: escenario conformado por una escuela secundaria de modalidad técnico profesional: EETP N° 292 del Grupo C y seis escuelas primarias con las que articula pertenecientes a diferentes ámbito y tipo de gestión, forma de articular muchos a uno.

Ilustración 62 :

Situaciones de análisis – Maneras de articular



Fuente: Elaboración a partir de los datos del Cuestionario

Pretendiendo de la premisa de otorgar particularidad y heterogeneidad a la muestra objeto de estudio y abarcar la mayoría de posibilidades que puedan darse en las micropolíticas para la articulación, a continuación describimos brevemente cada una de las SdA que conforman las situaciones de estudio del presente trabajo:

SdA 1: la Escuela A es una escuela con NRSO, cuya sede se ubica en un barrio muy marginal de la localidad de Josefina. Limita al Sur con la ruta Nacional 19 y la ciudad de frontera y al oeste con la provincia de Córdoba. Se identifica como Ba-

rrio Vera Cruz y Acapulco, en el mismo barrio se encuentra un anexo del nivel inicial que pertenece al jardín nucleado de la localidad de frontera. Tiene una matrícula de 103 estudiantes de los cuales están divididos en 6 secciones, dos primeros años, un 2do, un 3ro., un 4to. y un 5to. año. Presenta graves problemas de vulnerabilidad y violencia social. El director trabaja intensamente por ayudar y acompañar a sus estudiantes en las trayectorias escolares y pretende abordar la articulación con la escuela primaria con la que comparte el edificio, y de la cual recibe sus estudiantes de primer año para disminuir la tasa de deserción y repitencia, la cual es relativamente significativa. El barrio atraviesa el flagelo social de la droga y la lucha en el comercio de la misma, instalando la violencia entre algunos vecinos que afectan la convivencia en las intermediaciones institucionales. Numerosos puntos de venta, armas y peleas entre ellos o con la policía se desarrollan en los alrededores de la escuela. La mayoría de las familias son disfuncionales, con más de 3 hijos y de recursos económicos regular y malo. No tienen trabajo estable, la mayoría son *changarines* o empleados transitorios en obras de construcción, mantenimiento y actividades de campo. Por lo general casi el todos de la población cuenta con una asignación no remunerativa Nacional. Es sede del núcleo rural de Josefina que se halla a unos 15 km de la escuela sede.

SdA 2: La Escuela B es una escuela de puertas abiertas que mantiene una fluida comunicación con la escuela primaria, con las familias y con la comunidad en general. Está inmersa en una comuna muy pequeña pero trabajadora. Se compromete con la preservación del medio ambiente llevando a cabo proyectos escolares innovadores y brinda una educación en valores que acompaña las trayectorias escolares. Se localiza en Villa San José, una pequeña localidad de aproximadamente 450 habitantes, los cuales, en su mayoría, se dedican a la actividad agropecuaria. Con respecto a la Educación: Posee nivel inicial, primario y secundario que comparten un mismo edificio. Esto permite garantizar que los estudiantes en edad escolar completen sus estudios en la misma Institución que les han brindado la escolaridad inicial y primaria. Es la única escuela secundaria de la localidad, recibe estudiantes de la Escuela Primaria N° 900 “Año del Libertador Gral. San Martín” de Villa San José, con quien se comparte edificio, y de la Escuela Primaria N° 6023 “Ejército Argentino” de Plaza Saguier. La mayoría de los estudiantes son de ámbito rural. En general no tiene grandes problemas de vulnerabilidad socio educativa. Cuenta con una matrícula de 92 estudiantes, distribuidos en 5 cursos con sección única de 1° a 5° año; se dictan clases en el turno matutino. Cabe destacar que un gran número de

estudiantes son del ámbito rural. El equipo docente y no docente está integrado por dieciséis profesores, una Facilitadora de Ruedas de Convivencia, una docente orientadora (del Programa de Secundario Completo), una preceptora, una asistente escolar y una directora. Cuenta con un equipo de trabajo comprometido con el trabajo cooperativo, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de proyectos institucionales innovadores y de apertura a la comunidad.

SdA 3: La Escuela C es una EETP, con un edificio modelo, nace en la ciudad de San Vicente por la necesidad de mano de obra en las fábricas de la localidad con el objetivo fue formar a los jóvenes estudiantes en especialidades laborales diversas, ofreciendo la posibilidad de incorporarse al ámbito de trabajo para concluir su capacitación. Con la implementación de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 y la Ley de Educación Nacional 26206 que establece entre otros puntos la obligatoriedad de la Educación Secundaria la escuela crece enormemente. Funciona en dos turnos y tiene un gran número de talleres. Cuenta con 76 estudiantes en primer año en 3 divisiones, 66 estudiantes en segundo año con 2 divisiones, 61 estudiantes en tercer año con 2 divisiones, 33 estudiantes en cuarto año con 1 división, 26 estudiantes en quinto año con 1 división y 24 estudiantes en sexto año con 1 división. El cuerpo docente está formado por 41 agentes donde prácticamente toda la planta escolar se trata de agentes titulares e interinos, muy pocos son reemplazantes. La mayoría son de la localidad. La escuela tuvo siempre participación activa en ferias y concursos locales, provinciales y nacionales. Recibe estudiantes de un gran número de instituciones primarias de ámbito urbano como rural y de gestión oficial y privada. Se relaciona intensamente con los directores de esas escuelas y con la comunidad en general. No tienen problemas destacables de vulnerabilidad educativa, pero si se le presenta el problema de la diversidad de estudiantes en el ciclo básico. Tiene interesantes proyectos a partir de los diferentes Talleres que desarrolla a partir de las prácticas profesionalizantes y se encuentra desarrollando proyectos de innovación educativa correspondientes al área técnica.

A continuación, representamos en un cuadro e ilustración con las similitudes y diferencias entre las SdA descritas anteriormente:

Cuadro 17:

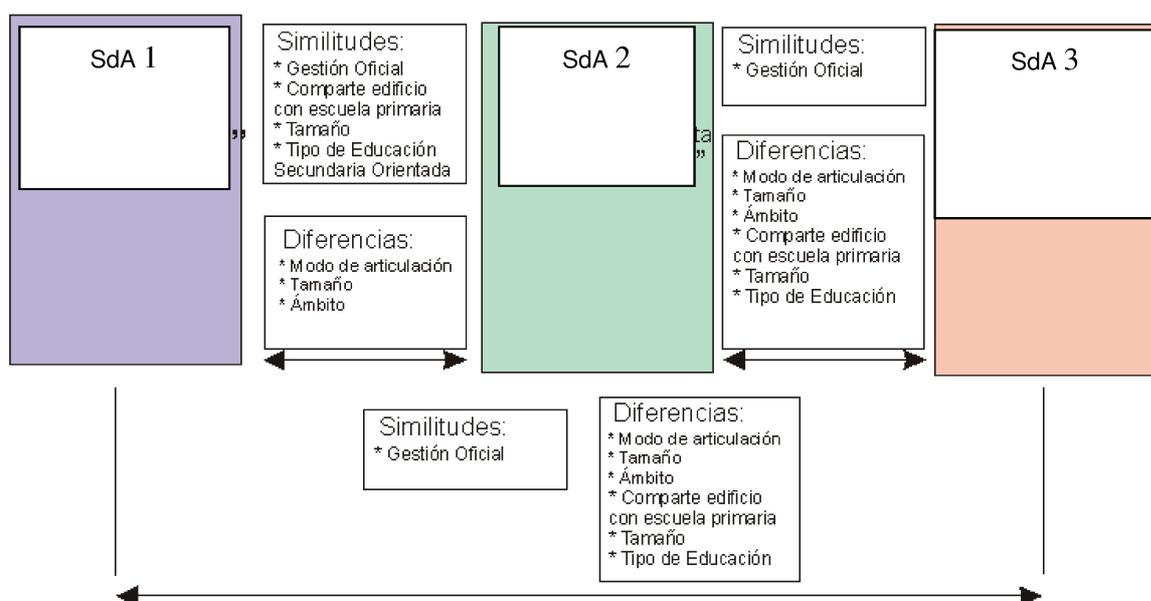
Comparación entre las escuelas secundarias de cada SdA

Características	SdA 1	SdA 2	SdA 3
Tipo de Gestión	Estatal	Estatal	Estatal
Tipo de Escuela	EESO	EESO	EETP
Ámbito	Urbano Rural	Rural	Urbano
Contexto	Muy Vulnerable	Poco Vulnerable	No vulnerable
Forma de Articulación	Uno a uno – Grupo A	Varios a Uno – Grupo B	Muchos a uno – Grupo C
Comparte edificio con escuela primaria	Si	Si	No
Tamaño de escuela ⁴⁸	Pequeña	Mediana	Grande
Tiene NRSO Asociado	Si	Si	No
Localidad	Josefina	Villa San José	San Vicente

Fuente: Elaboración a partir de los datos del Cuestionario

Ilustración 7:

Situaciones de análisis – similitudes y diferencias



Fuente: Elaboración a partir de los datos del Cuestionario

Para concluir con este apartado expresamos que si bien el Cuadro e Ilustración anterior presentan comparaciones, este estudio no pretende compararlos entre sí, sino a través de una descripción densa, reconocer elementos significativos de las micropolíticas para la articulación en cada una de las SdA de tal forma de pretender contribuir a la descripción densa con vistas a la reconstrucción del objeto de estudio.

⁴⁸ Consideramos *Escuela Pequeña* a aquellos establecimientos cuya matrícula es menor a 150 estudiantes, *Escuela Mediana* cuando la matrícula se encuentra entre 150 y 300 estudiantes y, *Escuela Grande* cuando la matrícula es mayor a 300 estudiantes.

5.3. Recolección de datos: fases de trabajo de campo

Seleccionadas las situaciones objeto de estudio y, teniendo presente el mencionado carácter cualitativo de nuestro trabajo junto a la combinación de diferentes técnicas de recolección de datos, nos encontramos frente a una escena compleja y dinámica del campo que pretendemos abordar en forma abierta, flexible y moldeable a las necesidades que puedan ir surgiendo frente a los propios intereses del estudio.

Iniciando el trabajo de campo propiamente dicho integramos una serie de actividades con el objetivo de conocer las realidades sociales en que se producen con el propósito de “abarcarse la complejidad sin reducir ni simplificar, buscando regularidades pero también diferenciando, distinguiendo, reconociendo rasgos singulares, idiosincrásicos de los fenómenos” (Sautu, 2000, p. 25).

Como mencionamos anteriormente, organizamos tres fases de trabajo con diferentes temporalidades y modalidad de ingreso al campo. En la primera visitamos la Regional III de Educación en el mes de julio de 2018, en la segunda fase las diferentes escuelas que conforman las SdA (julio y agosto de 2018) y finalmente en la tercer fase aplicamos una encuesta en mayo de 2019 a directores, vicedirectores y coordinador de NRESO de las SdA.

Originalmente pretendimos organizar el trabajo en dos fases, pero siendo la óptica de esta organización desde un principio abierta, flexible y moldeable a las necesidades que puedan ir surgiendo frente a los propios intereses de la investigación, vimos la necesidad de añadir una tercera fase para complementar y profundizar la información obtenida en la segunda. La organización resultante la ilustramos de la siguiente manera:

Ilustración 8:

Fases del trabajo de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

5.3.1. Primera Fase: visita a la Regional III

Con el objetivo de abordar la articulación y al PAI RIII desde la mirada de la supervisión escolar y desde su principal agente operativo: el supervisor, nos dirigimos a Rafaela a la sede regional de educación. Más allá de la facultad para producir información confiable sobre el funcionamiento de los establecimientos escolares, la supervisión cobra una especial relevancia para nuestro trabajo por el hecho de que los cambios promovidos en el sistema educativo, a través de la política educativa santafesina, tienden a poner a las escuelas en el centro. Así, el supervisor escolar es uno de los agentes claves para acompañar en la implementación de la articulación entre escuelas con la facultad de proponer cambios curriculares en atención a la comunidad educativa de su sección y actuar como nexo entre los distintos establecimientos escolares -coordinando con su pares todas las acciones que contribuyan al mejoramiento de la labor educacional-, así como además, asegurar la coherencia y unidad en el accionar dentro del sistema educativo.⁴⁹

De esta manera, en un contexto político-educativo donde los cambios son promovidos a través del rol del supervisor escolar, nos encontramos con la supervisora del nivel primario de la Sección H y la supervisora del nivel secundario del Sector B. El dispositivo metodológico utilizado combina a la entrevista semiestructurada con la observación participante y la recogida de documentos oficiales.

Sobre la implementación de la entrevista a los supervisores

Iniciamos el recorrido hacia la sede de la Regional III. Al ingresar a la recepción, nadie nos está aguardando, sino que esperamos ser atendidos junto a otro grupo de personas. A nuestro alrededor entra y sale gente de todo de tipo, algunos enojados, otros apresurados y solo unos pocos aguardando con paciencia ser recibidos. Si bien consideramos sumamente importante y pertinente tener un contacto estrecho con los informantes en su escenario de acción habitual, en este momento nos preguntamos si este es el mejor lugar para realizar las entrevistas. Aguardamos pacientemente ser atendidos y al acercarnos al mostrador, nos indican que las supervisoras habían anunciado en mesa de entrada nuestra visita y que nos estaban esperando. La entrevista estuvo salpicada de varias interrupciones. En algunos momentos se ausentaban porque las llamaban a atender alguna situación (parecían muy ocupadas y, desde luego parecían también agradecerles mostrarse así).

Al recibirnos en el despacho, comenzamos el encuentro explicando brevemente a las dos supervisoras sobre nuestro trabajo y el propósito de la entrevista. Dialo-

⁴⁹ Extraído del DECRETO N° 456/86 REGLAMENTO DE LA SUPERVISION ESCOLAR.

gamos unos minutos sobre su implementación. Les preguntamos si tenían algún tipo de duda antes de comenzar a formular las preguntas. Además, les consultamos sobre la posibilidad de grabar la conversación, a lo que indicaron que no sería posible, por lo que acordamos tomar nota de las respuestas en la computadora a medida realizamos las preguntas que aparecen en el esquema de la entrevista. Dadas las características de la cita, lo que narramos a continuación constituye una reconstrucción memorística, tanto en el mismo día como en siguientes, a partir de notas tomadas en el cuaderno y de lo registrado en la computadora.

Durante todo el tiempo se mantuvo una actitud de gran apertura y disposición a colaborar en todo lo que les fuera posible. La supervisora del Sección H explica sobre la importancia de “abrir espacios de indagación, en donde puedan dar cuenta del trabajo multidisciplinario que están realizando en la regional” por su parte la supervisora del sector B inmediatamente trae el equipo de mate (en señal de comodidad y apertura) y nos dice cuán agradecida está de nuestra visita, menciona “es muy raro que gente se interese por las innovaciones que realizan en territorio” (Cuaderno de notas, 2 de julio de 2018). Una vez terminada esta introducción conjunta comenzamos la entrevista con cada una de ellas por separado.

Sobre los sujetos entrevistados

Determinamos entrevistar a la supervisora del Sección H del nivel primario y a la supervisora del Sector B del nivel secundario ya que se corresponden con las dos supervisoras que iniciaron, propiciaron y llevaron adelante el proyecto PAI RIII. La supervisora del Nivel Primario es titular desde hace 5 años en el cargo, tiene a su cargo la sección H de supervisión escolar primaria de la Regional III que abarca la zona geográfica conformada por el territorio escolar desde la ciudad de Rafaela hasta la frontera de Santa Fe con la provincia de Córdoba. La supervisora del Sector B de Escuelas Medias y Técnicas, está en el cargo desde hace 3 años como interina, al respecto comenta que no hay ningún supervisor titular en el nivel ya que desde hace años no se realiza un concurso para tal fin. Su área geográfica se compone por el territorio comprendido por la circunscripción de las ciudades de Rafaela, Sunchales, San Vicente y Josefina, conformando una gran amplitud geográfico-territorial. Como resultado obtenemos testimonios consignados en (2) entrevistas.

Sobre el cuestionario

El cuestionario de la entrevista (EA) se estructura en 12 preguntas abiertas agrupadas en tres dimensiones. Algunas preguntas son cerradas (por medio de respuestas a manera de lickert) y otras son abiertas para que los entrevistados puedan

explayarse. La primera dimensión se focaliza en la articulación entre el nivel primario y secundario y, su abordaje dentro de la micropolítica institucional a través de la mirada del supervisor. En la segunda dimensión recupera algunas pistas en relación con el PAI RIII y el rol del supervisor. La tercera, aborda posibles sugerencias desde el PAI RIII a la mesopolítica educativa para repercutir de alguna manera en la generación de políticas públicas para la articulación entre el nivel primario y secundario santafesino. A continuación, realizamos consideraciones puntuales respecto a cada dimensión:

Dimensión 1. *La articulación*: se conforma de tres preguntas (punto 1 al 3) con el propósito de conocer la articulación desde la mirada del supervisor, su implementación en las instituciones. Preguntamos específicamente sobre la noción de articulación (pregunta 1), sobre las preocupaciones que como supervisores tienen al respecto de la articulación entre el nivel primario y secundario (pregunta 2), y a través de una pregunta abierta sobre lo que para ellos representa la articulación en general (pregunta 3).

Dimensión 2. *Experiencia de articulación en la Región III*: focalizamos la mirada en el proyecto de articulación interinstitucional PAI RIII que se implementa en la Región III. En este sentido, procuramos realizar una descripción del mismo construyendo y caracterizando diferentes prácticas educativas de articulación, sus características generales (pregunta 4), problemática que intenta abordar y objetivos que se propone (preguntas 5 y 6), dimensiones que aborda el PAI RIII (pregunta 7), fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (pregunta 8) y, el rol del supervisor (pregunta 9) el rol del director escolar (pregunta 10) y una pregunta abierta acerca de complementar las funciones de la supervisión y dirección escolar en el PAI RIII (pregunta 11).

Dimensión 3: interroga acerca de posibles *sugerencias que se puedan realizar a la mesopolítica santafesina* a través de la implementación del PAI RIII (pregunta 12) dejando para el final una pregunta abierta a comentarios y complementariedades que el supervisor considere pertinente realizar.

El cruce de la información obtenida nos permite profundizar los conocimientos sobre las prácticas educativas de articulación del PAI RIII y su relación con la supervisión escolar. Paralelamente, consideramos que el análisis y la sistematización de las respuestas obtenidas pueden ser útiles en la toma de decisiones en término del diseño de políticas y prácticas educativas de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario.

Una vez finalizadas las entrevistas, los supervisores nos facilitan algunos documentos de supervisión (entre ellos mencionamos: labores de supervisión, Proyecto de Articulación Internivel PAI RIII) y otros documentos y normativas jurisdiccionales del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (entre ellos: Decreto No 181/09, Decreto No 182/09, Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada (2014) y NAP).

5.3.2. Segunda Fase: visita a las Escuelas

Luego de nuestro encuentro con los supervisores, tal como estaba previsto, en los días siguientes continuamos nuestro trabajo de campo visitando las escuelas por un mínimo de un día y un máximo de dos, según cada una.⁵⁰ En las visitas combinamos la entrevista semiestructurada y la recolección de documentos institucionales relacionados a la articulación entre el nivel primario y secundario. A continuación, describimos la puesta en campo de la entrevista.

Sobre la implementación de la entrevista

En los primeros días del mes de julio comenzamos las visitas a las escuelas secundarias de las SdA seleccionadas. Durante estos encuentros, aplicamos la entrevista semiestructurada (EB) en tres escuelas secundarias, un NRESO y dos escuelas primarias.

Al igual que con los supervisores, las respuestas fueron registradas a través del uso del ordenador. Aunque cada escenario escolar de aplicación es diferente, articulamos todas las entrevistas en torno a tres momentos: (a) Presentación: con el objetivo de crear un clima de confianza y clarificar expectativas respecto al uso de la información y metas del trabajo, (b) Cuerpo de la entrevista: planteando unas preguntas iniciales acerca de la experiencia profesional con la pretensión de generar confianza y seguridad y, (c) Fase final; incluyendo una pregunta abierta del tipo “¿Hay algo sobre todo lo que hemos estado hablando que querrías agregar o quitar?” Y luego, dejábamos la puerta abierta a seguir hablando del tema. Así que más que una despedida planteábamos un “hasta luego.”

El ambiente, el tono de voz de los entrevistados, los gestos nos han proporcionado un sin número de datos fundamentales que registramos en paralelo en nuestras notas de campo que nos inducen a dar un tratamiento diferenciado al texto obtenido a partir de las entrevistas. Las notas de campo conforman verdaderos diálogos sobre acontecimientos y actividades que no pueden observarse a través de una

⁵⁰ Debido a las distancias desde la ciudad de Esperanza (lugar de residencia de los maestrandos) hasta las escuelas, el trabajo de campo implicó costos y tiempos que fueron decisivos en el momento de definir las visitas.

única técnica y nos aportan gran riqueza y acercan al reconocimiento de los guiños de los que habla Geertz (1987).

Es así que con el fin de lograr registros en los que se asiente por igual lo significativo y lo no evidentemente significativo (todo un aprendizaje para nosotros y una permanente vigilancia en el trabajo de campo), a continuación invitamos a los lectores a sumergirse en el escenario mismo de la aplicación de cada una de las entrevistas. Para ello describimos las visitas a las escuelas enriqueciendo dicha descripción con la recuperación de algunos fragmentos de nuestro cuaderno de notas.

Primera visita SdA 2: Con el fin de conocer la escuela y realizar la entrevista a su directora nos dirigimos a la localidad de Villa San José, un pueblo pequeño al que se llega luego de recorrer un largo camino de ripio en buen estado. Cuando llegamos supimos que en el edificio no solo funciona la escuela secundaria, sino también la escuela primaria, compartiendo la mayoría de las dependencias. Además, al lado del terreno se encuentra el edificio del Jardín de Infantes.

Es un día gris, pero llegamos decididos a describir la cotidianeidad de la escuela. Inmediatamente un grupo de adolescentes busca a la directora para que nos reciba. En ese momento, mientras esperamos en el salón de ingreso, que pareciera ser además el salón de usos múltiples de la escuela, uno de ellos nos pregunta “¿Que hacen ustedes acá? ¿Están de paseo? ¿A que vinieron?” En ese preciso momento nos sentimos extranjeros.

La profundidad de estas simples y espontáneas preguntas, nos llevan a replantear nuestro lugar allí como personas y como maestreandos. No es nuestra intención ir de paseo, pero, a los ojos de los actores implicados en esa realidad, quizá eso era lo que parecía. Al momento nos damos cuenta que al ingresar al trabajo de campo, allí en la escuela de Villa San José, los desarrollos teóricos abordados van cobrando sentido. La posibilidad de estar ahí, cara a cara con los directores, docentes y estudiantes traen a nuestra mente las palabras de Geertz sobre la importancia de reconocer los guiños culturales desde la mirada de los propios actores y reflexionar acerca de nuestras concepciones previas. En este momento sabemos que necesitamos desalojarnos de nuestras certezas sobre la articulación entre nivel primario y secundario para entender mejor estos guiños; tarea necesaria pero para nada sencilla.

Esta imagen y las palabras de Geertz, sobre descripción densa, resuenan en nuestros pensamientos. La necesidad de interpretar una cultura en términos relacionales y al mismo tiempo asumir una postura intersubjetiva que nos permita llegar a entender esas piezas de rompecabezas que conforman la cotidianeidad de la escue-

la nos acompañaron durante todo el trabajo de campo, tanto aquí en Villa San José como en las otras localidades.

Pasado unos minutos, la directora se acerca para recibirnos, su acogida es muy cálida y se muestra totalmente abierta a brindar toda la información que fuera solicitada. Ella nos estaba esperando. Fuimos conducidos a un espacio especialmente organizado para tal fin. Sobre una mesa nos aguardaba una hermosa tarjeta de bienvenida junto a un rico plato con torta y taza de café. Una vez terminada la entrevista con la directora de la escuela secundaria, como la escuela comparte edificio y eran ya pasadas las horas del mediodía, llega a su turno la directora de la escuela primaria, quien luego de saludarnos cálidamente gustosa se ofrece a ser entrevistada.

Nuestra primera visita es significativa. A partir de ella nuestra postura tanto física como mental cambia. De aquí en adelante tendremos el cuidado de llevar ropa informal, dialogar con las personas que nos encontremos y no solo esperar ser atendidos por la directora, sino aprovechar cada oportunidad de compartir vivencias escolares, tanto en los recreos, como en el patio como en la sala de profesores si nos lo permiten. Cada mirada, nos permite ver una arista de aquello que conforma la micropolítica institucional, y no queremos desaprovechar ninguna de ellas.

Sin duda, esta primera experiencia nos conduce a que reflexionemos sobre cambios que, aunque pequeños, nos permitan acceder a la cotidianeidad escolar de otra manera en nuestra próxima visita programada para la localidad de Josefina.

Segunda visita SdA 1: Continuando con nuestro trabajo de campo, en segundo lugar nos dirigimos a la localidad de Josefina, la escuela más distante para nosotros. Al buscar la dirección de la sede en el GooGle Maps nos asombramos al ver que la misma no se encuentra en el pueblo de Josefina, sino en el barrio Acapulco, barrio que dista unos 12 km del pueblo y que se encuentra emplazado en la frontera con la provincia de Córdoba. Lo curioso de su nombre es que adquiere tal nomenclatura por reconocerse en la zona como un barrio complicado, con muchos problemas de violencia, robo a mano armada, droga y prostitución. Pasando el pueblo de Josefina y siguiendo la ruta que conduce a San Francisco provincia de Córdoba, nos dirigimos a la escuela, en la ruta un cartel nos indica que debemos bajar hacia la derecha. Comenzamos a transitar calles de tierra, nos introducimos en un barrio muy muy humilde y descuidado. Era aún muy temprano por la mañana y acercándonos ya a nuestro destino, nos detenemos a una cuadra de la escuela porque la calle se

encontraba cerrada. Era un lugar a nuestro ver “sucio”, con chatarra en las veredas y pequeñas lagunas de agua estancada (en algunos casos pareciera podrida).

Al ingresar somos recibidos por el director quien muy amablemente nos conduce a una oficina. Mientras vamos para allá, caminamos entre pasillos y aulas literalmente sin techo, pero literalmente impecables. Lo que nos sorprende y llama mucho la atención es el contraste entre el barrio (sucio, descuidado) y la escuela, aunque rota por las inclemencias de un fuerte temporal, limpia y ordenada.

En el pasado mes de marzo de 2017 la cola de un tornado destruye casi la mitad del edificio escolar y debilitado todas sus estructuras. La falta de techo y los escombros dejaron intacta la entrega del director a una educación de excelencia, que transforme vidas, lo que podemos fácilmente vislumbrar a través de los dichos, el ánimo y la actitud de todo el personal que cruzamos en nuestro recorrido. El empeño de salir adelante era palpable en todo el ambiente escolar, en los pisos limpios, en los cuadros con frases de Freire, en cada detalle.

Antes de ingresar a la oficina que funcionaba ahora como dirección, uno de los adolescentes viene y nos abraza cariñosamente. No nos pregunta que hacíamos allí, sino solo nos abraza. El hecho del abrazo del adolescente, por así llamarlo, constituye sólo la punta del iceberg de lo que sucede en esta escuela. Deseamos dejar estas pinceladas en el trabajo porque las consideramos muy importantes. El año pasado todas estas personas pasaron un momento muy difícil, el tornado, y esto marcó sus vidas. Nos estrechan la mano como buscando una cercanía y protección, se dirigen a nosotros para hablar mirándonos a los ojos, etc., como si alargar el apretón o la mirada pudiera constituir una oportunidad (suponemos que es la mejor alternativa que se les ocurre frente a la realidad).

Pensamos: a pesar de esta incómoda situación edilicia, en esta escuela somos una llegada amiga, una visita especial para todo el personal. No como alguien que va de visita, sino como alguien que llega para ser alojado. En la dirección nos espera un rico pan casero (que según nos dice el director lo trajo la portera) y mate para compartir en la entrevista.

En todo momento el director y la coordinadora del núcleo rural (quien también participó) manifestaron gran disposición a colaborar con el trabajo, expresando en varias oportunidades que se sentían orgullosos de ser parte, ya que muchas veces sus instituciones quedan invisibilizadas por la realidad escolar que transitan a diario en un contexto de extrema vulnerabilidad.

Esta visita a una escuela emplazada en un barrio difícil, donde la pobreza y la marginalidad han hecho estragos durante años, nos permite observar como el PAI RIII pone a prueba su modelo en ámbitos educativo donde las situaciones más complicadas a nivel personal afloran a ras de piel y donde la educación cobra un sentido mucho más personal y cercano. Donde el personal escolar busca hacer todo lo que está a su alcance para dar una respuesta acorde como profesional y para ello además de las educativas, emprende numerosas acciones socio-sanitarias que puedan ofrecer nuevas formas de atender a la diversidad de necesidades educativas de esas realidades escolares.

Tercera visita: SdA 3. Continuando con nuestro trabajo de campo, al día siguiente nos dirigimos a San Vicente. Si bien nuestra manera de vestir y de actuar era la misma que en Josefina, en esta localidad nos espera otra realidad. Nos encontramos con un escenario laboral distinto al anterior. La escuela es hermosa y grande (ocupa casi una manzana). Somos recibidos por el secretario de la institución, quien nos dice “esperen acá, voy a ver si el director los puede atender ahora.” Permanecemos en un hall de entrada en el que a diferencia de las escuelas anteriores, nadie transitaba. Todos estaban dentro, en las aulas o talleres. El área administrativa tiene una ubicación estratégica. Desde ese lugar se puede observar a toda la institución a través de grandes ventanales. La dirección escolar se encuentra al ingreso, a un lado se encuentra la cantina donde se sacan las fotocopias y siguiendo el pasillo la biblioteca. Hay un patio gigante y todas las aulas alrededor. En una esquina se encuentra un pequeño jardín (áreas verdes) con bancos, a un lado están los baños (en la escuela se cuenta con tres áreas donde hay baños, el área central del patio, los talleres y en un espacio posterior en el pasillo).

Al rato llega el director, quien nos saluda de una manera muy formal y hasta distante. Nos dirigimos a su oficina. Nos ofrece un café y dialogamos sobre la entrevista. Sentimos que nos miran como si fuéramos detectives. Nuestra presencia es vivida con frialdad –suponemos que puede ser una estrategia de autodefensa al ingreso de personas extrañas a la institución.

Al haber estado en el hall, algo que nos llama la atención es un auto de carrera realizado por los estudiantes con una gran copa de primer premio sobre una mesita. Por ello, para hacer más amena la charla, preguntamos si ese era un trofeo por ganar una carrera. El director nos cuenta que sí, se trata de un proyecto que propone INET para todas las escuelas técnicas a nivel nacional. Esto da lugar a un diálogo más fluido y no estructurado para continuar la entrevista en forma cómoda y amena.

A pesar de ello, observamos una institución enraizada en un formato escolar tradicional donde el disciplinamiento y un sistema educativo reglado en espacios y tiempos definidos estrictamente sigue siendo objeto importante del diario escolar. Al concluir la entrevista, el director nos muestra el ingreso a la escuela primaria, con la que si bien no comparten edificio, quedan al lado. Es así que agradeciendo la oportunidad de realizar la entrevista, nos dirigimos a la escuela primaria donde somos recibidos muy amablemente y compartimos el instrumento de la entrevista por aproximadamente una hora y media con su directora.

Estos extractos dan cuenta de cómo nuestras visitas devinieron en un entramado denso, complejo y diferente en cada contexto. En el caso de Villa San José, es equivalente a un paseo de turista, en barrio Acapulco representa un momento significativo como experiencia y oportunidad tanto de recibir cariño y reconocimiento como de brindarlo y, en San Vicente nos significa una experiencia formal, todos aspectos sumamente significativos de describir en la descripción densa.

Detalle de Entrevistas realizadas

El archivo de campo contiene cinco escrituras de entrevistas, según el siguiente detalle: tres entrevistas a los directores, una por SdA; una entrevista a la coordinadora del NRESO de SdA1, dos entrevistas a directoras de escuela primaria de las SdA 2 y 3, que se especifican en el siguiente Cuadro.

Cuadro 18:

Detalle de entrevistas realizadas

Situación	entrevistas	Cantidad	Sujetos informantes
SdA 1	Entrevista	2	Director Secundaria (A) Coordinadora NRESO (A1)
SdA 2	Entrevista	2	Directora Secundaria (B) Directora de Primaria (B1)
SdA 3	Entrevista	2	Director de Secundaria (C) Directora de Primaria (C1) Directora de Primaria (C2)
Total de entrevistas		6	Tiempo Total

Fuente: Elaboración a partir del trabajo de campo.

El tiempo destinado a cada entrevista ha sido mayoritariamente de dos horas, aunque inicialmente habíamos previsto el tiempo en una hora.

Sobre el Cuestionario

El cuestionario se compone de preguntas predefinidas pero abiertas para que el entrevistado pueda explayarse sobre el tema y otras preguntas cerradas con opciones. En todo momento dejamos abierta la posibilidad de repreguntar, o aprovechar y seguir la ruta de algún desvío que pudiera enriquecer y brindarnos más información. La introducción a la entrevista indaga sobre las características institucionales: contexto socio-educativo, comunidad, organización escolar, plantel docente y no docente y caracterización pedagógica de la institución. Estas características han sido insumo en para complementar las caracterizaciones de las escuelas secundarias que encabezan cada una de las SdA. El cuestionario de la entrevista (EA) se estructura en 13 preguntas abiertas agrupadas en tres dimensiones.

Dimensión 1. *La articulación*: se conforma de tres preguntas (punto 1 al 3) con el propósito de conocer la noción de articulación desde la mirada del director escolar y coordinador de NRESO y su implementación en las instituciones a las que dirigen. La primer pregunta indaga sobre la noción, la segunda pregunta sobre las preocupaciones que como directores tienen al respecto de la articulación entre el nivel primario y secundario y la tercera lo que representa la articulación para ellos en su rol directivo.

Dimensión 2. *Experiencia de articulación en la Región III*: focalizamos la mirada en el proyecto de articulación interinstitucional PAI RIII que se encuentran implementado. En este sentido, preguntamos sobre las prácticas educativas de articulación, sus características generales (pregunta 4), las problemáticas que intentan abordar y objetivos que se proponen (preguntas 5 y 6), las dimensiones que aborda el PAI RIII (pregunta 7), fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (pregunta 8), el rol del supervisor seccional (pregunta 9), el rol del director escolar (pregunta 10) y la importancia del rol del supervisor y director (pregunta 11).

Dimensión 3: interroga acerca de posibles *sugerencias a su parecer pueda tomar la mesopolítica santafesina* a través del modelo generado por el PAI RIII (pregunta 12) dejando una última pregunta abierta para que puedan explayarse sobre lo que consideren necesario.

Una vez finalizadas las entrevistas, y aprovechando el hecho de encontrarnos en las instituciones escolares, si bien el archivo documental posible de recabar es muy amplio para los límites del presente Trabajo Final de Maestría, los directores nos facilitaron los siguientes documentos institucionales: Acuerdos de Convivencia

de Articulación, Planificaciones Articuladas, Cuadernillo de Articulación para el estudiante, narrativas escolares relacionadas a la articulación, entre otros.

5.3.3. Tercera Fase: ampliación de la Información

Como mencionamos al comienzo, una investigación cualitativa es flexible, es así que a partir del registro de las entrevistas aplicadas a los directores vemos la necesidad de ampliar y especificar cierta información de acuerdo a los objetivos planteados en el trabajo con un nuevo ingreso al campo. De cara a esta necesidad, pero frente a la carencia de tiempo, grandes distancias entre el lugar de residencia de los maestrandos y las escuelas, la imposibilidad de contar con medio de acceso a través de transporte público y la falta de recursos económicos para movilizarnos, decidimos abordar una nueva recolección de datos a través de una encuesta de auto aplicación mediante correo electrónico. Esta forma vía e-mail resuelve un problema y se transforma en una gran ventaja ya que nos permite obtener información de primera fuente en forma ágil y rápida. Pero a su vez presenta la desventaja de perder el contacto directo con los encuestados y con ello toda la riqueza que encierra el lenguaje no verbal y simbólico.

La finalidad de la presente encuesta es obtener información más precisa sobre las prácticas educativas de articulación que se desarrollan en la micropolítica institucional de las escuelas de la muestra a partir de la implementación del PAI RIII.

Sobre el diseño e implementación de la encuesta.

En abril del año 2019 nos comunicamos telefónicamente con los directores de las escuelas secundarias de cada SdA con el propósito de solicitarles puedan responder a una encuesta enviada por email. En este caso nos servimos de la tecnología como medio de recogida de datos. Los directores aceptan gustosos nuestra propuesta. Luego de confeccionar el cuestionario de la encuesta realizamos una instancia de prueba y posteriormente su implementación a fines del mes siguiente.

Sobre los sujetos encuestados:

Al ser la encuesta dirigida vía email, nos permite realizar una selección más amplia de escuelas. Es así que enviamos la encuesta a todas las escuelas primarias y secundarias que conforman la muestra. En SdA1 realizamos 4 encuestas (a la directora de la escuela primaria, al director de escuela secundaria, a la coordinadora de NRESO y a la directora de la escuela primaria que articula con el NRESO), para SdA2 tres encuestas (dos a directoras de la escuelas primarias y una a la directora de escuela secundaria) y en SdA3 enviamos a 7 escuelas un total de 12 encuestas (ya que en cinco escuelas son enviadas juntamente al vicedirector) pero solo res-

pondieron los directores (siendo 6 encuestas realizadas a las directoras de las escuelas primarias y una al director de la escuela secundaria), conformando la muestra un total de 14 cuestionarios realizados.

Sobre el cuestionario:

La encuesta (EC) tiene dos dimensiones. En la primera (ítems 1 a 18) solicitamos información sobre las etapas del proyecto de articulación PAI RIII en base a la información obtenida desde las supervisoras (EA): Etapa de Pre Articulación (julio a setiembre de 2018): pre-transición (setiembre a diciembre de 2018) y adaptación (marzo a mayo de 2019). Algunas preguntas son cerradas y de opción simple, otras son de opción múltiple y unas abiertas pero con opciones limitadas para las respuestas. En la segunda (ítems 19 al 25), nos centramos en las prácticas educativas de articulación entre nivel primario y secundario que podrían sugerirse para aplicación en el mesonivel santafecino. La mayoría de las preguntas son cerradas y de opción múltiple, solo dos preguntas son abiertas.

5.4. Como tratar con los datos: el análisis de la información obtenida

Habiendo establecido la manera de recoger la información necesitamos encontrar un modo de cómo tratar con esos datos. Tenemos presente que la investigación cualitativa implica una construcción de sentido y la selección de ciertos observables en detrimento de otros posibles, implicando la descripción y una cierta interpretación. Esta descripción e interpretación es un aspecto relevante pero a la vez delicado y complejo, ya que contamos con gran cantidad de información de diversas fuentes, en diferentes soportes y, en distintas temporalidades y escenarios educativos. Teniendo presente a Stake:

El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones. [...] Tenemos que separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, la mitad y el final, no a esas partes, sino a aquéllas que son importantes para nosotros. (Stake, 2005, p. 67)

Esta tarea no es sencilla y conlleva un proceso de gran complejidad:

El análisis de datos es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. El carác-

ter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepitibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad. (Gregorio, Javier y Eduardo, 1996, p. 201)

Ante esta dificultad y complejidad, llevamos adelante una serie de decisiones metodológicas que consideramos nos permiten analizar la información obtenida y al mismo tiempo describir los eventos significativos que se sucedieron como por ejemplo la taza de café y el abrazo del estudiante, aquellos guiños cargados de significado en un contexto social (Geertz, 1987).

Para elegir la estrategia cualitativa de análisis a utilizar nos basamos en la triangulación propuesta por Denzin, (1970). Al respecto el autor establece diferentes maneras de utilizar los procedimientos de triangulación, organizando posibilidades y alternativas para adoptar la que sea más ajustada al estudio. Entre las distinciones básicas para los procedimientos de triangulación propone: de datos⁵¹, de investigadores⁵², entre métodos⁵³, de teorías y múltiple. Elegimos para nuestro trabajo la última distinción, la triangulación múltiple, la cual propone la utilización simultánea de por lo menos dos de los procedimientos mencionados en las categorías anteriores. Este tipo de triangulación nos permite afrontar el entramado que se teje entre las distintas voces y la información relevada a partir de distintas técnicas y hacerlo en forma densa pero no encorsetada. Nos ofrece la posibilidad de efectuar comparaciones entre e intra-datos, de tal forma de tejer enlaces entre sí y establecer especificidades y patrones recurrentes a partir de las categorías que nos acompañan desde los interrogantes iniciales y nos facilitan la comparación dentro los relatos en un interjuego entre el trabajo descriptivo e interpretativo es decir viendo “las cosas desde el punto de vista del actor” (Geertz, 1987, p. 27).

5.4.1. Nuestro proceso de triangulación

El proceso de triangulación múltiple antes mencionado, lo realizamos a partir de dos momentos diferenciados desde los que pretendemos primeramente reducir el

⁵¹ La triangulación de datos hace referencia a la utilización de distintos y variados tiempos, espacios y sujetos de investigación., puede ser “a) temporal: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) espacial: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; c) personal: diferente muestra de sujetos” (Aguilar Gavira y Barroso Osuna, 2015, p.74).

⁵² Este tipo se utiliza cuando un mismo trabajo es llevado adelante por varios investigadores.

⁵³ La triangulación entre métodos hace referencia a la aplicación de diversos métodos (entrevistas, cuestionarios, diarios de campo, entre otros) en la misma investigación con el fin de contrastar los resultados, analizando coincidencias y diferencias. (Gavira y Osuna, 2015).

volumen para finalmente extraer las discusiones más relevantes a partir de análisis consecutivos y complementarios que proponen otorgar consistencia a los datos.

En primer lugar, contando con información obtenida a partir de técnicas diferentes y, teniendo en mano un gran volumen de información, realizamos una lectura general de todos los textos obtenidos para familiarizarnos y apartar aquello que es relevante para el estudio de aquello que no lo es tanto (Stake, 2005). Para ello resaltamos los pasajes más interesantes vinculados con nuestras preguntas iniciales de estudio sin desviarnos del texto original. Habiendo demarcado el texto, buscamos distinguir entre los datos plausibles y los datos irrelevantes (Geertz, 2003), entre los datos que ofrecen una descripción superficial y los datos que permiten una descripción densa de la realidad. Conformamos de esta manera el corpus de análisis sin perder de vista en esta reducción las observaciones más significativas, las recurrencias en los propios relatos de los entrevistados y los objetivos del trabajo que nos permiten contextualizar las SdA estudiadas y comprender sus dinámicas (Álvarez, Álvarez, 2008).

Tras resaltar estas conexiones principales, organizamos la información en base a las dos categorías que nos acompañan desde el planteamiento inicial del problema y que se hacen visibles en el marco teórico y metodológico constituyendo una suerte de instrumento de navegación que nos acompaña. La primer categoría *articulación* se refiere al conocimiento general y noción que supervisores y directores tienen acerca de la articulación entre el nivel primario y secundario. Esta categoría refiere juntamente a las características propias del proyecto PAI RIII y a las prácticas para la articulación que se desarrollan. La segunda categoría, *rol del supervisor y director* en el marco del PAI RIII, refiere indefectiblemente a aspectos referidos a las funciones propias de la supervisión y la dirección en el marco de un proyecto de articulación internivel junto a las sugerencias que realizan para las agendas de gobierno mesopolítico.

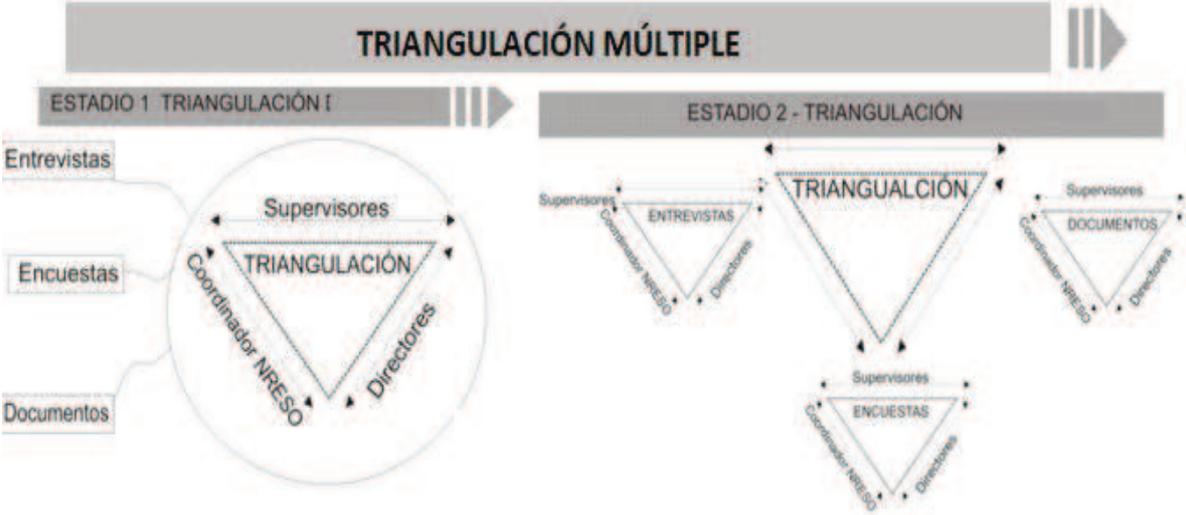
A partir de esas categorías emprendemos la triangulación múltiple. Comparamos los relatos paralelos de supervisores y de directores (tomamos al coordinador de NRESO como parte del grupo de directores) según los datos obtenidos a partir de las diferentes técnicas de recolección buscando hallar en ellos patrones recurrentes, temas comunes a los que acudir, divergencias, etc. Establecemos un diálogo horizontal entre las distintas técnicas aplicadas como fruto del intercambio de aportaciones e ideas de los sujetos. Seguidamente analizamos los documentos recogidos en la sede Regional y en las visitas realizadas a las escuelas. A partir de este primer

análisis obtenemos una visión panorámica de los temas emergentes a partir de las voces de los supervisores y de los directores de escuela y, de la documentación recogida.

A continuación, en segundo lugar, contando con textos de gran riqueza y densidad –relatos, información gestual, guiños- emprendemos una nueva articulación con el propósito de afinar las descripciones, su unicidad y sentido. Aplicamos un nuevo proceso de análisis comparando los datos recogidos a partir de las diferentes voces -testimonios de las entrevistas, encuestas, registros en el cuaderno de notas y documentos-, identificando a partir de las categorías aquellas conexiones entre los textos. De esta manera, combinando cualitativamente, procedemos a sintetizar en base a las categorías de referencia, las cuales relacionadas a los objetivos planteados inicialmente nos permiten mostrar los principales núcleos de análisis con los cuales obtener algunos resultados y conclusiones. Para una mejor comprensión a los lectores de lo descrito en el presente apartado mostramos una ilustración que esquematiza la triangulación múltiple aplicada.

Ilustración 9:

Triangulación múltiple



Fuente: elaboración a partir de la adaptación de Denzin, (1970).

En el siguiente Cuadro, resumimos las acciones llevadas a cabo en el análisis de datos, las técnicas e instrumentos utilizados y los informantes con el fin de presentar una mirada global de las acciones metodológicas.

Cuadro 19:

Análisis, recogida de datos y técnicas utilizadas

Triangulación múltiple	Recogida de Datos	Técnicas e instrumentos analizados y trabajados	Voces	Descripción
Triangulación entre técnicas de recolección a partir de las voces de los sujetos	Fase 1: Visita a la Regional III y entrevista con los supervisores de educación primaria y secundaria.	Entrevista semiestructurada Instrumento: Cuestionario (EA)	Supervisora de Nivel Primario Sección H Supervisora Nivel Secundario Sector B	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de las notas y relatos de las entrevistas y encuestas. - Realización de un resumen escrito por cada instrumento de recolección de datos. - Descripción de la información a partir de la triangulación. Identificación de similitudes, diferencias y particularidades del conjunto de entrevistados
	Fase 2: Visita a las SdA y entrevista con los directores de educación primaria y secundaria.	Entrevista semiestructurada Instrumento: Cuestionario (EB)	Directores de Escuelas Secundarias Directores escuelas primarias.	
	Fase 3: Encuesta vía correo electrónico	Encuesta Instrumento: Cuestionario (EC) online	Directores, vice directores nivel primario y secundario y coordinador de NRE-SO SdA1, SdA2 y SdA3	
Análisis de Documentos		Se analizan los diferentes documentos recopilados en el trabajo de campo (fase 1 y 2).		
Triangulación entre sujetos y técnicas de recogida de datos	En base a los resultados anteriores comparamos entre los diferentes instrumentos utilizados (entrevistas, encuestas, cuaderno de notas y documentos) y los sujetos (supervisores y directores)			

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar, señalamos que, como pone de manifiesto Denzin, (1970), el procedimiento de triangulación de datos nos permite ampliar la confiabilidad entre los resultados.

5.4.2. La validez de los datos

El valor de los logros obtenidos en el tipo de investigación cualitativa plantea el tema de la confiabilidad de los datos. Desde la descripción densa, la validez de la información y de su interpretación no se hace residir en la representatividad de las SdA estudiadas sino en el intento de comprender las micropolíticas para la articulación en su contexto particular e influencias externas comunes (normativa, curriculum

común, etc.). El proceso de triangulación anteriormente mencionado nos ayuda a otorgarle al trabajo cierta validez y confiabilidad que se pueden hallar en:

(...) la comparación de los resultados de las propias entrevistas con los obtenidos con otras técnicas, con la confrontación de los resultados de otras entrevistas, con el análisis de los mismos resultados por parte de otro(s) investigador(es), o bien proporcionando la lectura de éstos a los propios informantes para que sean ellos quienes validen los análisis ahí obtenidos. (Tarrés et al., 2001, p. 89)

Guba (1985) en su artículo "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista" nos propone los siguientes parámetros: credibilidad, transferibilidad, dependencia y validez.

En el caso de la Transferibilidad, la misma estaría dada por el detalle en la descripción del contexto en que tienen lugar las micropolíticas para la articulación en nuestro trabajo. Nos referimos a la capacidad de encontrar un valor de transferencia en los resultados obtenidos a situaciones similares. Al respecto otro aporte lo realiza la abundante recogida de información que da cuenta de los elementos que componen o intentan componer el escenario que abordamos y las descripciones densas sobre esos escenarios.

Con respecto a la dependencia, otras investigaciones pueden aproximarse a los resultados de la presente indagación considerando a los mismos o similares sujetos involucrados, recogiendo información a partir de entrevistas, encuestas, análisis de documentación y observaciones participantes en visitas escolares y posterior triangulación.

La validez la buscamos a través de la aplicación de triangulación múltiple involucrando en el proceso la revisión de las interpretaciones y concluyendo en las líneas generales que constituyen las discusiones y reflexiones. Con esta modalidad pretendemos encontrar resultados convergentes que otorgan validez: "Cuanto más diferentes sean los métodos que muestran idénticos resultados mayor será la evidencia de su veracidad; y viceversa" (Bericat, 1998 citado en Pérez Serrano, 2007, p.12).

Para tratar con la credibilidad de los datos, procuramos diferentes visitas a las escuelas así como la observación y la confirmación de datos con los sujetos involucrados en entrevistas y encuestas y triangulación. Al respecto de la confirmación,

habiendo transcripto fielmente la información relevada a partir de cada instrumento y tomado nota en el cuaderno de campo, enviamos los textos por correo electrónico a sus interlocutores para acordar su consentimiento sobre las ideas plasmadas y recibir su conformidad o comentarios que la complementen. La comparación y triangulación de la información, voces de los sujetos (supervisores y directores) y fuentes variadas (observación participante, entrevistas, encuestas y análisis de documentación) nos constituyen un fundamental criterio de credibilidad ya que, obteniendo a partir de ellas coincidencias de patrones y relatos, nos permiten extraer reflexiones confiables.

Finalizando este capítulo, y reconociendo el lugar privilegiado que toman la voz de supervisores y directores a través de sus relatos, procedemos al primer análisis de las entrevistas, encuestas y documentos con el propósito de obtener una primera aproximación a las micropolíticas para la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario desarrolladas por supervisores y directores de escuela a partir del PAI RIII.

Capítulo 6: Narrando las voces en el recorrido

Ponerse en la posición de juego de visitante, nos permite desde el primer minuto del partido comprender las situaciones más complejas que deben atravesar los que juegan y mejorar así el juego.

A partir de este capítulo, la construcción de los textos se estructura desde una aproximación general al proceso de producción-interpretación de los materiales desde una perspectiva integradora que describe los textos entramados en cada contexto. De esta manera, cada texto es una trama de esa otra trama posible entre muchas otras, donde cada extracto de entrevista invitan a quien los lea a establecer nuevas y diferentes conexiones poniendo sobre la mesa algunas de las ambivalencias que atraviesan los diferentes relatos (Navarrete, 2011).

Antes de comenzar con el despliegue de la información obtenida, siguiendo a Erickson (1989, citado por Munarris, 2012) en los apartados siguientes ofrecemos una descripción particular con citas que ejemplifican los datos, comentarios interpretativos sobre patrones identificados en los acontecimientos mencionados y la reseña de algunos sucesos que se produjeron en el transcurso de la indagación. El eje central del relato descriptivo lo constituyen las voces de los informantes. Estas voces se corresponden a dos entrevistas realizadas a supervisores, seis entrevistas realizadas a directores y coordinador de NRESO, catorce encuestas aplicadas a equipos directivos y a los documentos relevados. Con respecto a los documentos, comenzamos con aquellos de la provincia de Santa Fe y de la Delegación Regional III, para luego analizar los institucionales que abordan directa e indirectamente aspectos relacionados a la articulación entre nivel primario y secundario.

Guiados por las características de los relatos y materiales disponibles, tal como lo mencionamos anteriormente, presentamos un abordaje que consideramos mínimo frente a la gran variedad y cantidad de material recopilado en las visitas escolares, pero que por los límites de nuestro trabajo no nos es posible abordar en su totalidad. Teniendo presente que el enfoque desde el cual nos posicionamos es la descripción densa, enfatizamos el elemento denso de la información. Lo sustantivo del trabajo analítico, ante todo, es una descripción, donde es fundamental que la comunidad educativa deposite confianza en el investigador (Rockwell, 2009) que pretende conservar la riqueza de las relaciones particulares del contexto y de la complejidad allí donde está produciendo. Las palabras expresadas en las voces de los diferentes sujetos son en consecuencia la fuente más importante. En esta instancia del trata-

miento de la información, contamos a mano con el cuaderno de notas, comentarios que nos ayudaron a configurar las reseñas de los sujetos y la interpretación de los datos. El estilo de redacción pretende ser accesible a un auditorio amplio. Mediante un alto nivel de detalle nos proponemos que la narración parezca real e introduzca al lector directamente en la escena.

En la escritura, consideramos por lo menos cuatro elementos que deben estar presentes: personas, incidentes, lenguaje propio de los participantes y «significados». De este modo, transcribimos una gran cantidad de citas textuales⁵⁴ y de igual manera referenciamos textos del cuaderno de notas con el objeto de enriquecer la descripción. Como asumimos un compromiso de anonimato con los sujetos, no aludimos sus nombres. Teniendo presente que nuestro trabajo es cualitativo, aclaramos a los lectores, que con relación a las tablas que mostramos, no nos referimos a ellas en su dimensión de hoja de cálculo o de registros de una base de datos, sino como síntesis de la estructura de la información para agregar un componente de claridad a las descripciones.

Puesto que todavía nos encontramos en el proceso previo a las reflexiones finales que se presentan a partir del capítulo 7, las descripciones siguientes son preliminares, pero igualmente nos permiten vislumbrar aspectos importantes y organizar información según un orden lógico para posteriormente concluir con algunas reflexiones.

6.1. Las voces de los supervisores

Antes de comenzar con el cuestionario nos hicieron varias preguntas, insistiendo mucho y constantemente en que la articulación es un tema muy importante para visibilizar. También realizaron una crítica a las autoridades ministeriales por la falta de ocupación al respecto. Ambas supervisoras hablan de la articulación como parte de sí mismas (es decir posicionándose como parte de esas prácticas institucionales) y desde fuera (es decir a través del conocimiento que tienen desde los documentos, normativas e informes institucionales y en su rol de agente externo). En sus relatos “observamos una gran preocupación e interés sobre la necesidad de no restar importancia a la articulación” (Cuaderno de notas, mayo 2018).

⁵⁴ Escrituras entre comillas en medio del texto indican en el texto expresiones retomadas literalmente de los sujetos actuantes de este trabajo.

Nociones de Articulación

En cuanto a las nociones sobre articulación entre nivel primario y secundario dicen claramente que se trata de un concepto relacional, no de un quiebre, sino de un pasaje o puente, adhiriendo a los supuestos expresados por Aguerrondo y Xifra, (2002) donde la transición entre los niveles no puede ser una barrera u obstáculo sino niveles sucesivos que se deben contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la supervisora del nivel secundario expresa:

Necesitamos pensar la articulación como un concepto relacional que permita el funcionamiento armónico entre uno o varios elementos / sistemas, niveles educativos [...] dejar de ver al proceso de articulación como un quiebre entre niveles, y transformarlo en un puente que facilite a los estudiantes el pasaje de un nivel a otro [...] “unir” y dar sentido a aspectos parciales de un mismo proceso [...] Articular no es solo una gestión institucional sino a un conjunto de actividades que se despliegan al interior de la escuela, en su grado de coordinación y coherencia con el nivel anterior o el siguiente [...] El trabajo no es sencillo pero sí, siempre es conjunto. (Sujeto 2- EA- julio 2018)

La voz de la supervisora del nivel primario expresa categóricamente una importante apertura de mentalidad y de horizontes a la articulación, adhiriendo a lo dicho por su compañera y agregando algunos aspectos interesantes que conforman una mirada institucional:

Articular remite a unir, enlazar, dar continuidad [...] lleva implícito el respeto y cuidado por la trayectoria de cada estudiante que va transitando por los diferentes niveles e involucra diferentes dimensiones (pedagógicas, didácticas, administrativas, organizacionales y socio-comunitaria) y también a todos los actores institucionales, con diferente grado de responsabilidad. Por ello no es sencillo, pero sí importante. (Sujeto 1- EA- julio 2018)

Dos voces provenientes de diferentes actores de igual rol educativo coinciden en que la articulación debe ser un puente que permita el tránsito de los estudiantes

de un nivel a otro como unidad de organización, de método y de promoción y, no un escalón de una estructura educativa que promueva quiebres (Aguerrondo, 2009).

Pero este deseo no ocurre fielmente en la realidad y al respecto tienen algunas preocupaciones que nos relatan. Tal como lo expresan ambas supervisoras en concordancia con Rossano (2006) el pasaje entre niveles educativos es un territorio que no es mirado, “casi nadie habla de articulación entre primaria y secundaria, si te piden que ingresen a todos los chicos en época de inscripción a primer año, pero antes y después nadie más menciona del tema” (Sujeto 1- EA- julio 2018).

Se evidencia falta de institucionalización de las prácticas de articulación en la mayoría de las escuelas de la Regional III; y si bien algunas las realizan, lo hacen como prácticas eventuales y aisladas que no forman parte de un proceso y que solo responde al voluntarismo de algunos actores institucionales y al producirse cambios en los equipos de gestión o en el personal docente se truncan las acciones. En el nivel primario es escasa o nula. (Sujeto 2, EA- julio 2018)

Admitiendo un marco, donde la articulación debería ser un eje que atravesase todo el sistema educativo obligatorio (Harf, 2001), la supervisora del nivel primario explica que en las instituciones se observan:

La articulación no es tomada como lo que tiene que ser: un eje que atravesase a todos los niveles. Hay [...] superposición, fragmentación y discontinuidad de acciones de articulación [...] por ello el rol del supervisor importante para facilitar y orientar estas prácticas, promover, posibilitar y coordinar la reflexión y las acciones de articulación, propiciar y promover espacios [...] reuniones conjuntas con supervisores y directores de ambos niveles educativo y acompañando el proceso. (Sujeto 1, EA- julio 2018)

Entre las causas de porque las escuelas no generan naturalmente procesos de articulación, la supervisora de nivel secundario dice: “[...] *no es un asunto de responsabilidad individual [...] sino una responsabilidad compartida entre directores y supervisores porque hay mucho abandono y repitencia en el primer año de secundaria*” (Sujeto 2, EA- julio 2018). Por su parte la supervisora de nivel primario expresa:

[...] para comenzar a generar prácticas de articulación, lo primero que tiene que hacer la escuela es un proceso de reflexión [...] la complejidad del nivel siguiente y la cantidad de actores involucrados hace que este proceso pocas veces haya sido abordado, y en general se limita a vínculos esporádicos entre profesores de determinadas áreas, o a visitas [...] por eso nosotros estamos realizando el proyecto. (Sujeto 1. EA- julio 2018)

Prácticas educativas de articulación PAI Regional III

El problema en las trayectorias escolares se refleja tanto en el reconocimiento de la necesidad de poner en práctica un proceso de reflexión institucional e interinstitucional en torno a la necesidad de promover prácticas educativas para la articulación entre el nivel primario y secundario para evitar la repitencia y el abandono, como en la puesta en práctica de un proyecto, en este caso PAI RIII. Al respecto Nicastro y Greco, (2009) visibilizan que la articulación entre el nivel primario y secundario puede colaborar en la disminución de la deserción y fracaso escolar.

En los relatos sobre articulación, evidenciamos una marcada tendencia al acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, tal lo promueve Terigi, (2007) y lo expresan los supervisores:

Lo que no tenemos que olvidar es que los chicos necesitan que estemos acompañando su trayectoria escolar, no podemos pensar en que el pasaje de un nivel a otro la trayectoria termina y comienza otra, no es continua y por lo tanto el cuidado es una responsabilidad conjunta de todos para que pueda completarse integralmente. (Sujeto 1. EA- julio 2018)

En realidad, no podemos olvidarnos que articulamos para los estudiantes, para que puedan completar su escolaridad cuidando su tránsito por el sistema educativo y acompañándoles sobre todo en este pasaje que creo es el más complicado y lleva más trabajo porque involucra muchos cambios. (Sujeto e. EA- julio 2018)

Pero ¿Cómo hacemos para viabilizar el pasaje de un nivel a otro? Una forma es a través de proyectos interinstitucional es que aborden la diversidad y protejan la trayectoria educativa de los estudiantes (Terigi, 2007). Al respecto el PAI Regional III en una interesante opción. Es así que entre las razones de implementación del PAI RIII, ambas supervisoras pronuncian muy entusiasmadas que han comenzado a trabajar sobre el Proyecto Interinstitucional “Acompañamiento a las Trayectorias Escolares” a nivel Regional a partir de mayo de 2018 para acompañar la trayectoria de los estudiantes y que todos puedan permanecer en la escuela y completar su escolaridad. Por su parte la supervisora de nivel secundario expresa que desde la supervisión se ha adoptado: “[...] un enfoque integrador de la tarea pedagógica en cada uno de los ámbitos y niveles dando inicio a una propuesta educativa transversal que permitiera que todos los estudiantes pudieran continuar su trayectoria educativa” (Sujeto 2, EA- julio 2018). La supervisora del nivel primario agrega: “El propósito fundamental es viabilizar en todos los contextos- más allá de su diversidad- el pasaje de un nivel a otro dotándolo de sentido, para evitar la deserción y el fracaso escolar (problemática instalada desde hace años” (Sujeto 1, EA- julio 2018).

¿Qué dicen las supervisoras sobre el PAI RIII? La supervisora de secundaria, manifestándose preocupada al respecto de los abandonos y deserción en el ciclo básico de la educación secundaria explica que el PAI Regional III pretende trabajar sobre:

la marcada disminución de tasa de promoción efectiva de los estudiantes en el ciclo básico de secundaria, lo que evidencia un quiebre en este tránsito pues en el nivel secundario se observa un elevado número de estudiantes con deserción y fracaso escolar, y por ello considero importante la implementación del Proyecto ya que se proponen estrategias pedagógicas didácticas y se establecen acuerdos de convivencia y organizacionales administrativos para refuncionalizar el pasaje de los chicos entre ambos niveles. (Sujeto 2, EA- julio 2018)

Con respecto a las características generales del PAI RIII, las dos supervisoras acuerdan que se trata de la elaboración de acuerdos interinstitucionales para mejorar la coherencia de la trayectoria educativa de los estudiantes tal lo propone Baquero et al., (2009). La supervisora del nivel primario agrega que “se aborda tanto la

convivencia escolar como los contenidos curriculares y la organización administrativa de las inscripciones y acompañamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes.” (Sujeto 1, EA- julio 2018)

Como consecuencia de lo anteriormente señalado, ambas explican que a través del PAI Regional III se pretenden abordar prácticas educativas de articulación horizontal, vertical e interinstitucional , priorizando estas dos últimas. Para poder vencer estas dificultades identificadas en torno a la articulación entre el nivel primario y secundario y, asumiendo el liderazgo que tienen que tomar las escuelas para superarlas, el PAI Regional III propone un plan estratégico de articulación que permite a las escuelas tener una visión general de los resultados que esperan obtener en un mediano plazo mediante un plan anual de trabajo que va desde setiembre a mayo (último trimestre del nivel primario y primer trimestre del nivel secundario).

Si bien la articulación entre el nivel primario y secundario supone por tanto un acontecimiento valioso para ambos niveles y para el propio sistema educativo, el proceso de implementación no es una tarea sencilla. La pregunta 6 indaga específicamente acerca de este proceso. La supervisora del nivel secundario explica con detalle los pasos llevados a cabo. Primeramente, hace mención a las tres líneas de acción que comprende el PAI RIII:

[...] tramo de PRE articulación (abril a octubre de 2018) entre supervisores, directivos y docentes [...] tramo de pre transición (de octubre a diciembre) donde se implementa en el séptimo grado lo trabajado en la línea anterior con el acompañamiento de los supervisores [...] tramo adaptación (de marzo a mayo de 2019) donde se continúa en primer año lo implementado en el séptimo grado en la línea anterior con el acompañamiento de los supervisores. (Sujeto 2, EA- julio 2018)

Cada tramo lleva inherente diferentes acciones, de acuerdo con los propósitos de cada uno y a los momentos de implementación. El primer tramo se corresponde a la Prearticulación, donde se realizan diferentes acciones:

Planificación en Despacho de la Delegación Regional junto a la supervisora del nivel primario del Sector B sobre una diagramación general para el desarrollo del Proyecto y presentación del Plan de Ac-

ción a la Delegada Regional ; convocatoria a los equipos directivos de las escuelas de ambos sectores para una concentración conjunta; presentación de la propuesta y exploración de las escuelas primarias y secundarias del Sector B y Sección H [...] se trataron temas como las fortalezas y las debilidades institucionales en este espacio de tránsito, las expectativas que tienen las directores de este paso de nivel, entre otros, una segunda convocatoria desde supervisión a los equipos directivos y docentes del séptimo grado y primer año [...]. (Sujeto 2, EA- julio 2018)

El trabajo fue en equipos interinstitucionales y conjuntos, abordando diferentes dimensiones que hacen al cuidado integral del recorrido del estudiante por los niveles educativos de primaria y secundaria:

[...] los equipos directivos trabajaron sobre [...] Convivencia y Organizativa Administrativa. Abordaron la construcción de un Boletín para el Alumno, Acuerdos de Convivencia articulados y Acuerdos sobre la Inscripción a primer año [...] los docentes agrupados por área e internivel trabajaron sobre la dimensión pedagógica curricular. Abordaron el perfil de egreso/ingreso del estudiante, las planificaciones áulicas y los NAP y Diseños Curriculares, con el objetivo de generar una planificación articulada por Área para el último trimestre de séptimo y el primer trimestre del primer año con el objetivo de generar Secuencias Didácticas para los estudiantes. Una tercera convocatoria a directores y Jefes de Área (dos por cada grupo de trabajo, uno por cada nivel) donde se definió la Planificación articulada y [...] diseño del cuadernillo para el estudiante. Los directores trabajaron en [...] Planillas Anexas entre Escuelas para el cuidado de la trayectoria educativa, Feria de Carreras, reuniones con las familias, entre otras. (Sujeto 2, EA- julio 2018)

Antes de pasar al otro nivel, se determina como tramo del PAI RIII la Pre-Transición, tramo que se implementa en el último trimestre de séptimo grado, en el cual se aplican los dispositivos diseñados anteriormente. Entre los dichos de las supervisoras obtenemos:

Se realizaron Reuniones con familias de los estudiantes de séptimo grado junto a los directores del nivel secundario (organizados por territorio según escuelas con las que se articula) para presentar las inscripciones a primer año e invitar a la Feria de Carreras. Se presenta juntamente el Boletín del estudiante, los Acuerdos interinstitucional es de Convivencia y el Cuadernillo para el Estudiante. (Sujeto 1, EA- julio 2018)

Ya en el Nivel Secundario, el siguiente tramo, el de Adaptación, se corresponde con el primer trimestre del primer año:

Para el tramo ADAPTACIÓN continúan trabajando con lo implementado en el séptimo grado [...] Boletín del estudiante, Acuerdos interinstitucional es de Convivencia y Cuadernillo para el Estudiante. La supervisora agrega que luego “continuarían con la Evaluación del Proyecto para modificar, agregar o quitar lo necesario y volver a implementar para el ciclo lectivo siguiente. (Sujeto 2, EA- julio 2018)

De lo anterior, podemos decir que este proceso implementado a través del PAI Regional III se concibe desde una micropolítica institucional e interinstitucional colocando a la escuela en el centro como agente principal de cambio y como campo de poder relacional y jerárquico (Ball, 1989) y a la comunidad educativa como protagonistas. Esto se contrapone al flujo decisorio tradicional de las políticas educativas, un flujo de arriba hacia abajo, desde el nivel federal hasta el centro educativo. De esta manera, el PAI Regional III consolida un proceso de descentralización y fortalecimiento del rol del nivel central como agente de apoyo para la implementación de nuevos programas educativos.

Los relatos obtenidos a partir de las entrevistas sobre el PAI RIII de las supervisoras en relación a la importancia de su implementación, emergieron tanto en los supervisores de nivel primario como de nivel secundario y a su vez en escuela de sectores vulnerables como no vulnerables. Indagando acerca de los actores involucrados sabemos que no solo participan del proyecto ambas supervisoras, sino también supervisores de Escuelas Públicas y Privadas de Educación Primaria y Media y Técnica, supervisores de Educación Musical y Educación Física, equipos directivos y los docentes de séptimo grado y profesores del primer año de las escuelas públicas

y privadas del territorio (recordamos que se refieren a la Sección H y Sector B de la Regional III). Con respecto a los destinatarios, ambas indican que está destinado a los estudiantes que transitan desde el séptimo grado al primer año del nivel secundario.

Un aspecto interesante son los objetivos del proyecto. Al respecto en el planteo de ambas supervisoras se muestra una disposición al cuidado de la trayectoria educativa del estudiante. Tienen como propósito evitar el fracaso escolar que deriva en repitencia y/o deserción sosteniendo una mirada múltiple que reúna tanto al estudiante como a la organización escolar tal como lo propone (Nicastro y Greco, 2009). Resulta interesante destacar que la supervisora de nivel secundario expresa animosamente que se pretende, además:

[...] establecer vínculos interinstitucionales significativos entre las decisiones y acciones que se llevan adelante en la escuela en torno a la articulación, encontrar nexos posibles y no forzados entre los contenidos, encontrar y diseñar Acuerdos de Convivencia en conjunto, la supervisora de nivel primario agrega como objetivo. Facilitar el proceso de Inscripción de los estudiantes al primer año de la Educación Secundaria, evitar la fractura y/o discontinuidad entre la propuesta pedagógico-curricular y organizativa [...]. (Sujeto 2, EA- julio 2018)

En cuanto a las Dimensiones institucionales que aborda el proyecto que corresponde al último bloque de preguntas - 13 a 16 - que surge a partir de lo explicado por la supervisora del nivel secundario en la pregunta seis, ambas señalan al nivel Pedagógico/curricular, Organizativo/Administrativo y de Vínculos y Convivencia. Al mencionar la dimensión de convivencia escolar, ambas supervisoras hacen gestos con sus rostros en los que manifiestan la presencia de un problema, el que efectivamente se pone de manifiesto cuando expresan que en primer lugar se suscitaron discusiones entre los directores de ambos niveles frente a la normativa dispar que les compete a cada uno pero, luego se produjeron consensos. La supervisora de nivel secundario tratando de mostrar esta grave disparidad entre normativas aclara que:

[...] las instituciones en general no cuentan con mecanismos que garanticen la acogida apropiada para los estudiantes [...], ni un acuerdo de transición en cuanto a las normas de convivencia y la Intervención en la mediación de conflictos escolares. Por ejemplo se escucha decir a los estudiantes que en el secundario no pueden estar corriendo, jugando a la escondida como en el patio de la primaria o jugando a las cartas [...] También en otros casos, observamos que a las nuevas exigencias y la imposibilidad de entender, se suma el cambio de compañeros. La sensación de soledad y nostalgia (por lo perdido) no les ayudan a sentirse parte de la escuela secundaria. (Sujeto 2, EA- julio 2018)

Por supuesto, la supervisora del nivel primario no es ajena a todo ello, es así que ambas aportan sobre otra de las dimensiones que aborda la articulación:

Con respecto a la dimensión Pedagógica/curricular se han tenido en cuenta los diferentes elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodología, evaluación), [...] Se partió de definir un enfoque de cada área coherente con el perfil de estudiante al que aspiramos y se abordaron los contenidos de cada nivel en forma conjunta entre docentes y profesores de la misma especificidad disciplinar con el objetivo de [...] una articulación internivel por disciplina para encontrar ejes, campos conceptuales que funcionen como dispositivos integradores[...] Se trabajó en el Perfil de estudiante egresante de séptimo grado y el perfil del estudiante esperado en primer año [...] compararon las planificaciones y acordaron una planificación conjunta de articulación para el último trimestre del séptimo y el primer año del nivel secundario [...] se construyó un Cuadernillo de Articulación para el Estudiante que permita [...] construir un pensamiento holístico que posibilite la interpretación de hechos y problemáticas de la realidad. (Sujeto 1, EA- julio 2018)

Acerca de la dimensión Organizativa/Administrativa se promovió la participación activa de las familias [...] en el proceso de inscripción al

nivel secundario, se buscó establecer una comunicación fluida con las familias. (Sujeto 2, EA- julio 2018)

Esta propuesta de articulación entre primaria y secundaria es de esta manera, un pasaje que a pesar de encontrarse con grandes condicionantes externos e internos para su proceso experimente un despertar a nuevas posibilidades abordando diferentes dimensiones que permitan proseguir en el camino educativo iniciado, dar comienzo a su andadura y no dejarse amedrentar por el complejo contexto actual socioeducativo.

Rol del supervisor en la implementación del PAI RIII

Como vemos a partir del recorrido de los relatos, el papel central del supervisor velando y generando la interacción entre los otros niveles educativos y el director como agente institucional de poder obtenemos respuestas alineadas a los autores referidos (Blase, 2002; Ferreyra y Parra Rozo, 2012). Al comienzo de la entrevista ya surgen los primeros indicios propios del rol supervisorio cuando una de las supervisoras sin habérselo preguntado expresa: *[...] creo que estando nosotros los supervisores es la única manera efectiva de lograr resultados positivos (Sujeto 2, EA- julio 2018).*

La notoria presencia de la supervisión en el PAI RIII nos lleva a la internacionalización en su quehacer profesional, un profesional que otorga el papel fundamental del proceso de articulación interinstitucional como orientador del proceso:

[...] ahora no me siento sobre todo tan imprescindible [...] lo que tenemos que lograr desde la supervisión es enfatizar un poquito más en que los directores sean más autónomos a la hora de proseguir procesos. [...] nuestro primer aporte es transmitir curiosidad, de no estar contento con lo que se está haciendo a diario, sino estar atento a las realidades. (Sujeto 1, EA- julio 2018)

Ambas supervisoras destacan que la organización de las reuniones se determinó por territorio conformado en base a las escuelas primarias que articulan con las escuelas secundarias. La información recabada a partir del cuestionario identifica como acciones concretas y propias a su rol: (a) Convocar a los directores con el fin de propiciar espacios, (b) Organizar reuniones / talleres para la articulación Inter. Área/nivel, (c) Generar mecanismos de intercambio de información entre institucio-

nes y hacia afuera, (d) Promover y participar en la construcción de acuerdos de convivencia para aplicar en ambos niveles y velar por su cumplimiento y Brindar asesoramiento y (e) Acompañar en los encuentros actuando como moderador en algunas circunstancias asegurando el respeto de los ejes de la política educativa provincial en la formulación de los propósitos y la puesta en práctica de las acciones.

Al finalizar las preguntas pautadas en la entrevista, dialogando con las supervisoras agregan (suspirando como quien está pensando profundamente en algo) unas palabras que nos resultan muy interesantes dejar registradas, es así que habiendo tomado nota las transcribimos a continuación:

Algo curioso nos llevó a reflexionar a mi compañera y a mí con respecto a las escuelas y nuestra tarea es que en un principio, cuando nos acercamos con la propuesta del proyecto PAI a los directores, nuestra presencia tuvo un significado diferente, ya que nuestra visita no era sólo para revisar el libro de registros de firmas, la higiene del edificio o el trabajo de los maestros en las aulas, sino que ahora estábamos allí para también para promover y acompañar prácticas educativas en este caso de articulación entre niveles. Esto generó en un principio fenómenos de extrañeza y resistencia de parte de los directores que quizá se sentían invadidos en su espacio de trabajo, o quizá vigilados y condicionados por una autoridad mayor con la que ellos no estaban acostumbrados a compartir. Pero pasando los encuentros, nuestra continuidad y el cambio en el contenido de las visitas (del control burocrático administrativo a la asesoría, acompañamiento, monitoreo y apoyo) nos permite progresivamente vencer esta reticencia y generar un trabajo cooperativo y colegiado. (Sujeto 1, EA- julio 2018)

[...] entonces llegar a la conclusión de que no eres lo más importante, creo que a su vez tiene gran importancia, ¿sabes lo que te digo?, que bueno que sí, que mi papel está ahí, “porque llevo muchas horas de vuelo y he pilotado muchos aviones”, y me he movido y he estado en muchas capacitaciones y cursos pero es importante motivar a los directores sobre que la articulación es un aspecto muy importante a abordar [...] generar un espacio en el que nuestra labor como

guía desarrolla entre otras cosas la responsabilidad social, la cooperación y la co-creación. (Sujeto 2, EA- julio 2018)

Sugerencias al nivel mesopolítico

Teniendo presente que la educación es una de las responsabilidades insoslayables del Estado y la Sociedad y que, como educadores, todos estamos involucrados en este acto extraordinario para generar igualdad y esperanza de una educación mejor para nosotros y para los que vendrán se proponen algunas reformas a nivel mesopolítico. Ambas supervisoras expresan (en un encuentro no establecido con anterioridad que tuvimos en nuestra visita a las escuelas) que los vínculos humanos y el modo de organización del tiempo, el espacio y las relaciones dentro de las escuelas, expresan los valores y conforman las condiciones básicas para que el aprendizaje sea posible. Al respecto de la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario, ocultar el sentido de las prácticas educativas que hemos desarrollado a partir del PAI Regional III, nos permite una reflexión sobre ellas, y esta reflexión es una de las tareas más importantes que consideramos debería hacer el gobierno a nivel mesopolítico en pos de una reforma educativa.

Sabemos que cualquier Proyecto Educativo necesita sustentarse en un proyecto de sociedad. El PAI Regional III sugiere e inspira a la apertura de nuevos conceptos, de nuevos espacios de reflexión en el orden de lo público en torno a la articulación, nuevas líneas que permitan superar la linealidad que tenemos desde hace décadas de un pensamiento “causa/efecto.” Y al hablar del orden de lo público, necesitamos pensar en una política educativa integral que abra posibilidades a las escuelas para repensar los vínculos, los modos de articular y los sistemas de socialización donde supervisores y directores sean protagonistas. Al respecto las supervisoras expresan:

El gobierno debe incorporar un Apéndice específico de Articulación en los Diseños Curriculares de cada nivel (primario y secundario) para evitarnos todo el problema pedagógico curricular que estamos teniendo. Debe mirar que haya una secuenciación y coherencia en los enfoques y contenidos. (Sujeto 2, EA- julio 2018)

Hay tantas herramientas administrativas que están innovando que necesitan diseñar algunas que favorezcan el seguimiento de las tra-

yectorias escolares continuas de los estudiantes (como por ejemplo el Registro de Trayectoria Única). La verdad no sé porque el ministerio provincial (y porque no nacional) no aborda un programa como el de Escuela Abierta en el cual se desarrollen acciones similares a las de PAI Regional III que estipule tiempos y espacios de convocatoria provincial. (Sujeto 1, EA- julio 2018)

Siendo la escuela es un campo de poder relacional y jerárquico con un fuerte componente micropolítico (Ball, 1989) el PAI RIII podría traducirse entonces en propuestas de reformas en otros niveles de actores con facultad de toma de decisiones, el nivel mesopolítico (Ferreyra y Parra Rozo, 2012), que permitan resignificar la escuela y el espacio de tránsito de un nivel a otro.

Desde estas palabras, decimos que las prácticas educativas de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario de escolaridad llevadas adelante en la Regional III en el Sector B y Sección H significan la necesidad de una reflexión a nivel mesopolítico santafecino para una reforma educativa, no sólo desde una reescritura de contenidos, sino desde una práctica que permita a los estudiantes transitar de una manera diferente esta etapa de su escolaridad. En este punto, el supervisor a través del nivel intermedio es el que tiene la posibilidad de generar relaciones entre la micropolítica y la mesopolítica, siendo reinterpretadas y contextualizadas por cada una de las escuelas (Ferreyra, 2012), aspecto reconocido por uno de los sujetos:

Es cierto que nosotros como supervisores somos los que tenemos que relacionar a las escuelas con el gobierno, pero no siempre nos escuchan. Ellos tienen que visibilizar lo que se está haciendo en el territorio y da resultado! Tienen que tomar, no sé si todo pero por lo menos la idea, y trabajarla. Nosotros desde supervisión elevamos a la Delegada y ella al Ministerio. (Sujeto 2, EA- julio 2018)

Antes de finalizar, una curiosidad: aquella noche cuando recibimos un mensaje al celular envidado por una de las supervisoras diciéndonos que fue muy valioso el tiempo con ellas y que sienten que por lo menos a alguien le está interesando el tema de lo que pasa con los chicos desde séptimo a primer año:

Quería agradecer especialmente porque este trabajo que ustedes están haciendo valoriza todo lo realizado en el territorio, donde es difícil, donde cuesta tiempo y dinero y sobre todo dedicación. Gracias por darnos una vidriera donde otros puedan mirarnos. (Sujeto 2, EA-julio 2018)

¿Qué significa esto? Seguramente significa que la articulación y en especial el proyecto PAI RIII es un aspecto muy importante para estas supervisoras y una necesidad para la educación en sus secciones de supervisión. Es obvio que este tema se encuentra como dice Rossano, (2006), invisibilizado y la contextualización local necesita ser re significada a nivel de las mesopolíticas provinciales (Ferreyra, 2012).

Nuestros protagonistas nos hacen ver que el PAI RIII es apreciado con la importancia que se debiera poniendo en relieve a partir de sus voces que la articulación entre el nivel primario y secundario es una necesidad a abordar. Como expresa Terigi, (2008), la etapa de tránsito entre primaria y secundaria es uno de los territorios que más sufre discontinuidades, quedando la articulación como un recurso canalizador para una trayectoria escolar continua de los estudiantes.

6.2. Las palabras de los directores en sus diferentes voces

En el momento de la lectura de los relatos e identificación de las voces principales de los equipos de conducción institucional (directores), uno de los conflictos que se nos presenta es la interpretación de aquello que los directores entrevistados quieren decir ya que en algunos casos daban por sobrentendida mucha información. Cabe aclarar que estas dificultades las fuimos resolviendo a través de la comprensión mediante el marco teórico.

Nociones de Articulación

La articulación “debe ser a manera de un tránsito diseñado para que el estudiante pase de un nivel a otro casi sin sufrirlo” (Sujeto 1, EB- julio 2018), “tiene que ser como un lindo puente que sea atractivo, que invite a ser cruzado” (Sujeto 3, EB- julio 2018), “¿Que es o que es lo que debe ser la articulación? Para mi debe ser como un lienzo tendido que una dos orillas, pero no es eso, hoy no hay ni siquiera algo que los una” (Sujeto 5, EB- agosto 2018), “un puente con personas que acompañen a llevar las maletas que traen” (Sujeto 4, EB- agosto 2018). Todos los directores aluden a que la articulación entre niveles debe ser como un puente que permita un tránsito seguro para los estudiantes de un nivel a otro.

Los directores también nos cuentan detalles muy importantes en relación a la realidad de la articulación en las instituciones objeto de estudio. Ninguna institución ha desarrollado un proyecto que aborde la articulación de más de 3 años. No se propician espacios de intercambio entre primaria y secundaria, sino solo se hacen algunos eventos. Todos los entrevistados expresan que no hay en la escuela un proceso estabilizado y organizado de articulación entre estos niveles y además esa articulación es visualizada en la actualidad como un quiebre en el tránsito desde el séptimo grado al primer año, y sabemos que este quiebre requiere procesos de transición organizados Gairin, (2005) para disminuirlos.

Nuestros entrevistados tienen claro que este quiebre necesita un abordaje a manera de proceso, que motive a trabajar cada día con más rigor, con más pasión y dedicación en el acompañamiento de los estudiantes en el pasaje de un nivel a otro:

Yo creo que llevo muchos años ya en el cargo directivo y me estoy planteando que hay que dar paso a una nueva forma de abordar la articulación que hoy en realidad es un quiebre entre niveles. Mi labor directiva está muy clara y mi siguiente meta, ¡no tengo ninguna prisa!, es trabajar en la articulación con otras escuelas en forma conjunta, no tengo prisa porque sé que es una ardua tarea, año tras año, pero en algún momento hay que empezar. (Sujeto 1, EB- julio 2018)

La escasa comunicación entre los supervisores, directivos y docentes de ambos niveles — haciendo referencia a primaria y secundaria— sumada a la falta de una decisión política del ministerio dificultan la articulación. (Sujeto 3, EB- julio 2018)

Este aspecto de quiebre, es escuchado en la respuesta de todos los informantes ya que cada uno expresa que no existe continuidad pedagógica entre la Educación Primaria y la Secundaria sino que se observa un quiebre entre la estructura (formato escolar) de ambos niveles, entre los documentos ministeriales correspondientes a cada nivel (Ej. NAP y Diseño Curricular Secundaria Orientada) y entre los Marcos normativos institucionales de cada nivel (Acuerdos de Convivencia, Proyectos Institucionales, Proyecto de Evaluación Institucional).

Por su parte tres de los entrevistados (mitad) expresan que también se constata un quiebre entre los Marcos Normativos Provinciales de cada nivel (Decreto N° 4720/61, N° 817/81, N° 181/09 y N° 182/09) pero dos dicen no saber al respecto. Es interesante notar que no hay concordancia en las respuestas sobre un quiebre entre los documentos ministeriales y la acción áulica docente. Es notorio que los entrevistados mencionan la existencia de una no continuidad o hilo conductor en los documentos ministeriales y los marcos normativos de ambos niveles. No obstante, esta realidad disminuye en los marcos normativos de los documentos provinciales y de las acciones áulicas.

La mayoría acuerda que entre los maestros y los profesores se produce un choque de culturas profesionales y todos asienten en que los docentes tienen desconocimiento de la realidad del nivel primario/secundario, lo que condiciona sus perspectivas sobre el tránsito de los estudiantes por estos niveles educativos. La directora de SdA2 mostrándose muy preocupada añade:

[...] la cantidad de horas y de cursos que tiene un docente hace que en media se desconozca la realidad de cada alumno. Para el comienzo de un nuevo año y evitar que esta experiencia sea traumática para los estudiantes los profesores deben generar diferentes estrategias y lo que podamos hacer para ayudar y facilitar en este aspecto es muy muy importante. (Sujeto 2, EB- julio 2018)

Todos los entrevistados consideran que contar con una propuesta interinstitucional de articulación entre el nivel primario y secundario es muy importante, ya que promueve la integración de los estudiantes y facilita su tránsito entre niveles haciendo a la vez de puente. Según la información detallada, podemos afinar que la mayoría de los aspectos referidos a “quiebre”, “choque” y “desconocimiento” se visibilizan en las escuelas del Sector B y Sección H de la Regional III de Educación con respecto a la articulación entre nivel primario y secundario. Comenzar a pensar en la articulación como un puente que unas orillas separadas es algo muy valioso para las escuelas.

A partir del recorrido realizado por las voces de los directores, podemos notar claramente que no es fácil persistir en la articulación tal como lo proponen (Ferreyra, Peretti et al., 2006). Al respecto, el director de SdA 1 bajando el tono de voz y suspirando hondo –como expresando el inicio de un sueño- culmina la entrevista dicien-

do: “[...] pensar en la articulación como un puente y no como un muro, es algo que particularmente esperaba desde hace bastante tiempo.” (Sujeto 1, EB- julio 2018).

En definitiva, si bien la articulación es vista como una dificultad a superar en el devenir de las acciones educativas, es una oportunidad para afrontar con decisión el nuevo reto que se presenta.

Prácticas educativas de articulación PAI Regional III

Al respecto del reconocimiento de la necesidad de un proceso que aborde esta etapa de tránsito entre niveles y permita articular, se hace necesario desarrollar prácticas educativas ligadas a la articulación. Los entrevistados reconocen el choque de culturas profesionales que configuran el quehacer docente, características que resultan problemáticas para los adolescentes que transitan este tramo de la escolaridad:

Yo observo que los maestros de primaria cuidan más de cerca a los chicos que lo profesores de secundaria. La cultura profesional es diferente, pero esto viene desde siempre, desde la fundación de ambos niveles. La secundaria la veo como expulsiva, en cambio la primaria trata de alojar a cada uno de los chicos visitando sus casas cuando no vienen, dando la copa de leche, dialogando con las familias, entre otras cosas. Por ello estamos trabajando en prácticas educativas que tengan en cuenta esto. (Sujeto 4, EB- agosto 2018)

Todos manifiestan el desconocimiento general del nivel anterior o nivel siguiente, desconocimiento que según ellos condiciona sus perspectivas sobre el tránsito de los estudiantes por los niveles educativos y repercute en una falta de cuidado sobre la continuidad de la trayectoria escolar de los estudiantes. Pero a través del PAI RIII se están orientando prácticas educativas que ligadas a una concepción de articulación como puente permite allanar este camino:

[...] además me he dado cuenta que muchas cosas del nivel siguiente no las conocía, quizá porque en la práctica de cada día me parecía muy bien lo que hacemos en nuestro nivel y no pensamos que necesitamos modificar algunas cuestiones para adaptarnos al siguiente. Pero ahora lo estamos haciendo, estamos trabajando en esto para generar prácticas educativas que unan contenidos, vínculos

y formas nuevas para cada nivel. Esto es complicado, pero tenemos fe que lo podemos hacer entre todos. (Sujeto 3, EB- julio 2018)

Al preguntar a los directores de la escuela secundaria que comparten edificio con la escuela primaria si esa situación favorece en los estudiantes el tránsito entre niveles, todos los directores indican que sí, por lo tanto el compartir edificio entre niveles, es un factor que facilita la trayectoria educativa de los adolescentes pues trabajar colaborativamente en el intercambio de experiencias entre niveles es más habitual que entre escuelas que no comparten edificio, produciéndose de esta manera un “ida y vuelta” entre el trabajo hacia el interior del aula.

Esto genera diversas preocupaciones en relación a la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario al plantel directivo quien en general si bien varía de acuerdo a la realidad escolar de cada institución, genera un aspecto importante a tener en cuenta.

Con respecto a la preocupación acerca del abandono y la deserción escolar, preocupación que comparten con Terigi (2007, 2011 y 2015), todos los directores tanto del nivel primario como del nivel secundario lo expresan como su mayor preocupación. El director de la SdA 1 y la Coordinadora, ambos pertenecientes a la misma institución escolar aunque en localidades diferentes, agregan muy convencidos de esa realidad: *[...] otra preocupación es la presencia de alumnos golondrinas (estudiantes que van cambiando de escuela por distintas situaciones, entre ellas el comedor escolar y agrega como preocupación las problemáticas de aprendizaje. (Sujeto 1, EB- julio 2018).*

En cambio, en las escuelas en que mayormente no se presentan dificultades con los estudiantes (SdA 2) la mayor preocupación de su directora es: *[...] disminuir la deserción, atender a la diversidad y consensuar un Régimen de Convivencia articulado para ambos niveles (Sujeto 2, EB- julio 2018).*

En las escuelas técnicas se observa otra preocupación. El director de SdA 3 recibe estudiantes de seis escuelas primarias diferentes y mencionando con otras palabras lo mismo que la directora anterior, agrega la importancia de una planificación que contemple una nueva selección de los contenidos y el diseño de propuestas de enseñanza en forma secuenciada, ya que los contenidos curriculares de las escuelas técnicas distan de los contenidos abordados por las escuelas primarias:

[...] la planificación del último trimestre de séptimo grado debe construirse entre docentes de primario y de secundario pues al encontrarse los alumnos de primer año con tantos espacios curriculares y encima contenidos no dados es difícil para los alumnos, y como directores lo observamos muy a menudo. (Sujeto 3, EB- julio 2018)

Tener presente la voz de los directores de escuela primaria es importante. La directora de una de las escuelas primarias con la que articula la anterior expresa que las mayores dificultades son: “[...] *la distancia, las trayectorias escolares complejas y la comunicación.*” (Sujeto 4, EB- agosto 2018). Por su parte la directora de la escuela primaria con la que comparte edificio la escuela secundaria SdA 2 expresa:

[...] la falta de espacios curriculares necesarios para el nivel secundario (ej.: Inglés, Tecnología, Plástica) para asegurar la continuidad en otro nivel, Cambios del plantel docente para poder sostener el plurigrado, la inclusión y el respeto por las trayectorias escolares en la etapa siguiente. (Sujeto 5, EB- agosto 2018)

Las prácticas educativas se relacionan como hemos visto según (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999) con diferentes dimensiones. Al respecto del nivel pedagógico/curricular todos acuerdan que es el primer foco en el que hay que poner el esfuerzo. El nivel organizativo/administrativo también es importante para los entrevistados, ya que permite ordenar el trabajo desde una mirada institucional. Uno de los directores expresa con gran orgullo, que en su escuela se realizan prácticas áulicas con adecuaciones significativas para realizar un tránsito entre niveles sin quiebres en aquellos estudiantes con dificultades en el aprendizaje.

Para abordar cada una de las dimensiones en las cuales desarrollar las prácticas educativas para la articulación hace necesario tener presente los obstáculos o factores que inciden negativamente. Al respecto los factores que según las voces de los entrevistados influyen negativamente son: nuevas responsabilidades para los estudiantes, pasar de ser vistos como los más “grandes” y conocidos de la escuela a ser los más chicos de la escuela, nuevos vínculos y nuevas normas de disciplina escolar, dejar de ser parte de un grupo con una historia en común y pasar a un grupo totalmente nuevo donde no hay ningún lazo establecido, pasar de tener 1 o 2 docentes a varios en un mismo día y todos los días y cambio de área a materias. Solo

el pasar a tener nuevas responsabilidades es determinado como influyente positivo para la mitad de los entrevistados:

[...] para los chicos también hay cosas que cambian y mucho, y estas cosas son las que inciden en la articulación y no podemos obviar. [...] creo que una de las cosas más importantes que cambian es que en séptimo los chicos son los más grandes, a los que se les otorga más confianza y se les responsabiliza de algunas tareas porque ya están en séptimo, en cambio al ingresar a secundaria, a más de que son cursos muy numerosos y se entremezclan con chicos de muchas escuelas a las cuales no conocen, pasan a ser los más chicos, los inexpertos, los que los profesores no conocen, a veces ni les llaman por su nombre. (Sujeto 3, EB- julio 2018)

A la mayoría de los chicos en primer año se los ve cómo, expectantes, asustados y muy respetuosos (...). En primero siguen necesitando el acompañamiento de los docentes y manifiestan interés por aprender, esto se ve más que nada en primer año, son igualmente respetuosos que los alumnos de años superiores. (Sujeto 5, EB-agosto 2018)

Aunque todos los acontecimientos que se suceden en este periodo a partir del PAI RIII son nuevos desafíos a los que nuestros protagonistas se enfrentan con serenidad y con prudencia, también podemos observar que comienzan a descubrir el lado más amargo y difícil de este tránsito desde para los estudiantes y que son factores importantes a tener en cuenta.

Una de las cosas que veo es que cuando el chico entra al secundario de repente tiene muchas y nuevas responsabilidades, de cuatro materias troncales ahora pasa a tener once, de dos maestros que ven todos los días, ahora tienen profesores que lo ven una vez por semana, y en un mismo día a veces saben tener cuatro profesores diferentes, que a su vez los evalúan de diferente manera. Este es uno de los factores incidentes en forma negativa que observo. (Sujeto 2, EB- julio 2018)

Algunos de los factores observados dan cuenta de la importancia de afrontar algunas situaciones que exigen dar una respuesta precisa y acorde a las características particulares de cada caso, poniendo en marcha toda una gama de habilidades y nuevas destrezas iniciando un camino de atención a esos indicadores, como por ejemplo el cuidado de la asistencia escolar:

[...] también me preocupa mucho que los chicos estén acostumbrados a llegar tarde, ya que en la primaria no le ponían inasistencia. Las tardanzas se convierten en un problema en el primer año, ya que muchas veces desemboca en quedar libre. Cuando llamamos a las familias para dialogar, muchas veces no vienen [...] la relación de la familia y la escuela en el nivel secundario es más distante que en el primario. (Sujeto 6, EB- agosto 2018)

Otro aspecto a considerar son las dificultades del estudiante de primer año para alcanzar a cubrir con las exigencias y normas del nuevo nivel, adjudicando al Nivel las falencias y no a los sujetos estudiantes las características negativas de tal transición.

Cuando miro al chico de primero, con dificultades para adecuarse a las normativas, plazos y requerimientos del nivel secundario [...] no guarda relación entre contenidos, estrategias pedagógicas y didácticas con los adolescentes de hoy en día ni con las formas que se trae desde primaria [...] como tampoco creo que alcance a llenar sus expectativas. (Sujeto 3, EB- julio 2018)

El paso de un nivel a otro es un momento en el que las influencias recibidas del nivel anterior juegan un papel muy importante para promover un vínculo diferente con los nuevos compañeros.

Si hablamos de vínculos, hay que comenzarlos de cero en secundaria, ya que la mayoría de las veces no se conocen los chicos. En nuestra escuela observo que a veces les lleva meses conformar un

grupo de pertenencia, pero eso creo que también es influenciado por cómo se vinculaban en el nivel anterior (en grupitos muy reducidos, sin compartir con otros nuevos compañeros). Dejar de ser parte de un grupo con una historia en común y pasar a un grupo totalmente nuevo donde no hay ningún lazo establecido es un aspecto muy influyente para tener en cuenta en la articulación. (Sujeto 3, EB- julio 2018)

Luego de dialogar con los directores de las diferentes escuelas, hemos encontrado en común diferentes características generales del proyecto PAI RIII el que constituye un enfoque estratégico orientado al cuidado y acompañamiento de la trayectoria educativa de los estudiantes y de la práctica educativa de articulación en el tránsito desde el nivel primario al nivel secundario. La gestión del proyecto se basa en las escuelas como el centro de la toma de decisión en cuanto a la articulación. Es a partir de esta toma de decisión descentralizada y participativa, aunque organizada en dimensiones específicas, que pretende incidir en la mejora de esas prácticas educativas de articulación.

Al respecto, las encuestas de opinión constituyen una fuente de información para analizar las principales razones de la implementación del PAI Regional III. Las respuestas obtenidas presentan una situación más bien matizada. En características generales, los directores expresan que el PAI Regional III es muy importante, ya que para ellos fue muy motivador y beneficioso contar con espacios donde encontrarse con los supervisores y directores de ambos niveles y otras escuelas. Nos muestran fotos que respaldan la valorización e importancia de esos encuentros, junto a la comodidad de trabajar juntos. Al respecto la directora de escuela primaria de SdA 3 menciona: “[...] yo la calificaría [refiriéndose a la propuesta del proyecto] como muy buena porque ahora los profesores están preocupados por superar problemáticas que siempre existieron y que no las teníamos en cuenta” (Sujeto 6, EB- agosto 2018).

Un dato valioso es que la mayoría de los directores expresa que todos los docentes (maestros y profesores) que forman parte del proyecto se integraron y participaron en los diferentes momentos de trabajo. Esto evidencia que son muy pocos los docentes no recibieron con gusto la propuesta. Este aspecto es muy importante, ya que los directores convocados trabajaron arduamente con todo el personal (según información otorgada por la supervisora de nivel secundario en uno de los en-

cuentros) constituyendo un total aproximado de 260 docentes (incluidos profesores y maestros) pertenecientes a las tres SdA. La adhesión que ha tenido, demuestra que existe una gran necesidad de abordar la articulación entre estos niveles a través de proyectos interinstitucional es acompañados por los supervisores de ambos niveles. Los directores expresan que la integración y participación en los diferentes momentos trabajados fue prácticamente total, lo que evidencia un trabajo reconocido y construido por todos los actores de las instituciones intervinientes.

Entre otras de las particularidades relevadas sobre la implementación del PAI RIII a través de las charlas y encuestas mencionamos las siguientes:

(a) Ocho entrevistados mencionan haber realizado registro de las experiencias, lo que permite a la institución educativa reflexionar sobre sus propias prácticas y plasmar en el Proyecto Institucional lo trabajado para futuras mejoras, pero muestra que es necesario reforzar este aspecto de las supervisiones.

(b) Trece evidencian que se ha producido un cambio en cuanto al paradigma de articulación pensado como quiebre, para comenzar a mirarse como un puente que dé continuidad a las trayectorias educativas tal lo expresamos al comienzo de nuestro trabajo.

(c) Todos manifiestan que se evidenciaron acuerdos para un marco común de convivencia y disciplina escolar que aúne criterios en cuanto al tratamiento de las sanciones y de las inasistencias.

(d) Diez manifiestan que se evidenciaron acuerdos no forzados para una planificación articulada que contemple la correlación de contenidos y de aprendizajes y para el fortalecimiento del trabajo en equipo internivel.

(e) Todos manifiestan que no se ha contado con los espacios suficientes para las reuniones internivel, es decir que una de las características a rever del proyecto sería poder implementar nuevos tiempos y espacios de encuentro y trabajo internivel.

A partir del PAI Regional III todas las escuelas de la muestra realizan prácticas educativas de articulación en el nivel institucional referido a vínculos y convivencia, pedagógico curricular y organizativo/administrativo. No así en relación con la familia aunque si en su mayoría, y un poco más de la mitad con la comunidad.

La verdad que todo lo trabajado en torno a los vínculos, convivencia, acreditación y justificación de asistencia ha modificado enormemente las prácticas educativas, que no solo tienen que ver con los conteni-

dos, sino con todas las dimensiones que aborda el PAI RIII. (Sujeto 1, EB- julio 2018)

Con respecto a los actores que forman parte del proyecto PAI Regional III se mencionan al Supervisor de Sección, Supervisor de Educación Física, Supervisor de Educación Musical, Supervisor de Tecnología, director y vicedirector (en caso de tener el cargo), Coordinador (para Núcleos Rurales), docentes, asistentes escolares, administrativos y facilitadores de la convivencia. Con respecto a su participación, fue total en el caso de todos los supervisores, directores, vicedirectores y coordinadores de NRESO, y la mayoría con respecto a los docentes y asistentes escolares. El proyecto a accionado diferentes prácticas educativas ligadas a la articulación, entre ellas mencionan mesas de trabajo internivel, interinstitucional e intrainstitucional (entre supervisores y directores) que antes no se llevaban a cabo, y que no han resultado solamente en reuniones de trabajo, sino en intercambios de experiencias que cuentan con gran alegría. La directora de SdA2, relata:

[...] la verdad, encontrarnos en un ambiente de trabajo con tanta camaradería y disponibilidad, fue algo muy lindo y enriquecedor, desde los mates y bizcochitos que comimos juntos, hasta las discusiones en torno a un tema para llegar a acuerdos, la que queremos seguir haciéndolo. (Sujeto 2, EB- julio 2018)

Es así que los encuentros en torno al PAI RIII permitieron lograr acuerdos entre directores de ambos niveles sobre el pase de legajos de estudiantes, sobre la confección de una Planilla y Registro Único de trayectoria educativa (archivo Excel), sobre acuerdos para inscripción a primer año, acuerdos sobre la articulación de contenidos plasmados y planificaciones conjuntas y articuladas, secuencias Didácticas articuladas, cuadernillo para el estudiante, acuerdos sobre evaluación, integración, acompañamiento a las trayectorias vulnerables e implementación de NIC. Resulta muy interesante resaltar el abordaje de acuerdos sobre el régimen de asistencia y justificaciones de ausencias en esta etapa de transición y la construcción de un marco interinstitucional para los vínculos, convivencia y disciplina escolar.

En el marco del PAI RIII podemos conocer nuevas relaciones entre diversos actores e instituciones que son significativas para fomentar y tener presente. Relaciones que se dan tanto entre actores de una misma institución como entre institu-

ciones y relaciones horizontales en un mismo rol como entre diversos roles: supervisores, directores, profesores ciclo básico y docentes séptimo grado. Ver el siguiente Cuadro:

Cuadro 20:

Relaciones entre actores

Actores	Finalidad de la Relación	Espontánea-formal	Cooperación o conflicto.	Esporádica o habitual
Supervisores y directores de diferente nivel	Establecer acuerdos Organización y coordinación de acciones Asesoramiento Seguimiento y Evaluación	Formal (14 respuestas)	Cooperación (14 respuestas)	Esporádica (12 respuestas)
Director secundario /director Primario	Establecer acuerdos Coordinar acciones Organización reuniones	Ambas (14 respuestas)	Cooperación (14 respuestas)	Habitual (14 respuestas)
Director secundario/profesores ciclo básico misma institución	Establecer acuerdos Coordinar acciones	Ambas (14 respuestas)	Cooperación(14 respuestas)	Habitual (14 respuestas)
Director primario/docentes séptimo misma institución	Establecer acuerdos Coordinar acciones	Ambas (14 respuestas)	Cooperación(14 respuestas)	Habitual (14 respuestas)
Docentes séptimo diferentes instituciones	Acuerdo de contenidos prioritarios	Formal (14 respuestas)	Cooperación (14 respuestas)	Esporádica (14)
Profesores ciclo básico de diferentes instituciones	Establecer acuerdos Coordinar acciones Acompañamiento a las trayectorias	Formal (14 respuestas)	Cooperación (14 respuestas)	Esporádica (14 respuestas)
Docente y profesor de igual área de diferentes instituciones	Establecer acuerdos Coordinar acciones Seleccionar contenidos prioritarios	Formal (14 respuestas)	Cooperación (14 respuestas)	Esporádica (14 respuestas)

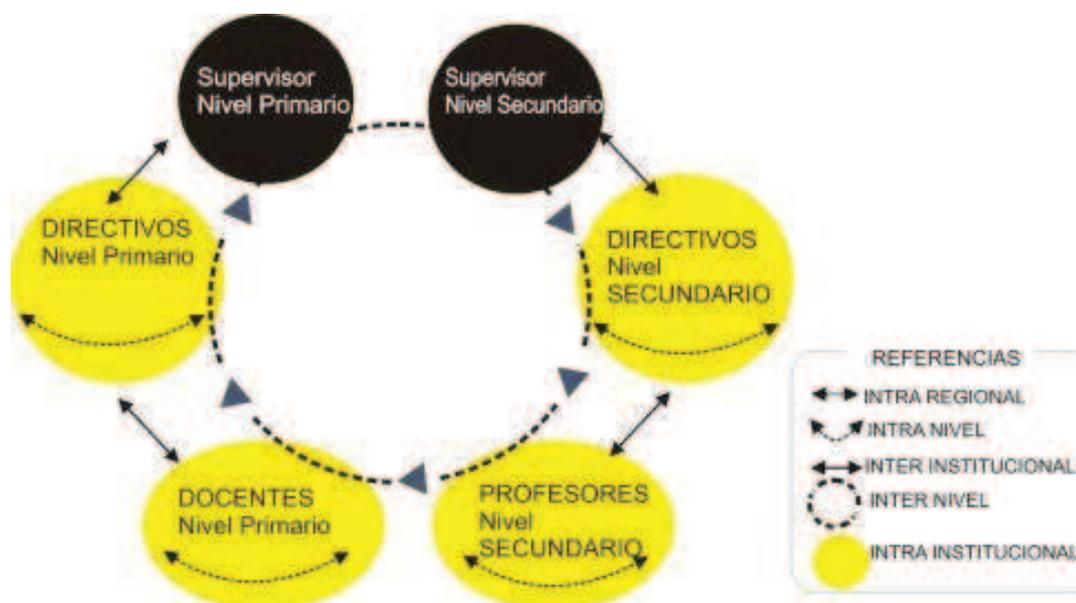
Fuente: Datos obtenidos a partir de la Encuesta (EC).

Como podemos observar, las relaciones son múltiples y cíclicas, se dan en diferentes ámbitos: regional e institucional. A su vez se promueven relaciones entre los actores de igual nivel e instituciones diferentes y actores de diferentes niveles (primario y secundario). En la siguiente ilustración obser-

vamos las diferentes relaciones generadas a través del PAI RIII y que nos necesarias para abordar la articulación entre nivel primario y secundario.

Ilustración 102:

Relaciones de trabajo PAI RIII



Fuente: Datos obtenidos a partir de la Encuesta (EC).

Estas relaciones, según los relatos, son muy enriquecedoras para todos los informantes. Aunque la mayoría de las relaciones de trabajo se dan ante una convocatoria formal y todas son de cooperación en el trabajo no de conflicto, dato muy importante al momento de evaluar la factibilidad de su implementación a otra escala mayor. Las diferentes relaciones de trabajo son: (a) intraregional: entre los equipos de supervisores, (b) intranivel: entre supervisión y directores de docentes de nivel primario y secundario, (c) interinstitucional: entre directores y docentes de igual nivel pero escuelas diferentes y (d) intrainstitucional entre directores y docentes de igual institución. A su vez hay dos niveles más que se han reconocido a través de los datos relevados que no se encuentran graficados: relación inter-área-institución-nivel (docentes de igual área pero diferentes niveles educativos e instituciones) y relación inter-área-institución (docentes de igual área nivel educativo pero diferentes instituciones). Los directores consideran importante trabajar sobre las relaciones esporádicas para que puedan ser habituales.

A partir del PAI RIII el conocimiento sobre esta etapa de transición entre el nivel primario y secundario comienza a ser valorado como activo intangible para la Regional III, lo cual implica la necesidad de gestionar este conocimiento para obtener mayores ventajas del proyecto y algunos aspectos innovadores. En este escenario, observamos algunos esfuerzos desplegados y orientados a atender esta etapa de transición que presentan innovaciones a estos sectores educativos. Entre ellos aspectos organizativos y administrativos (planilla anexo inscripción a primer año y cuaderno de comunicaciones común para ambos niveles), prácticas áulicas transformadoras (enfoques en común, contenidos articulados, entre otros), acuerdos sobre el régimen de asistencia y justificaciones de ausencias en esta etapa de transición de los estudiantes, entre otros.

En cuanto a la dimensión pedagógica, los directores mencionaron con mucho orgullo un material de articulación para el estudiante confeccionado en conjunto, se trata del cuadernillo de articulación para implementar en el último trimestre de séptimo grado y el primer trimestre de primer año. Todos manifiestan que este material ha favorecido la enseñanza y el aprendizaje integrando saberes y conocimientos. Todos mencionan con firmeza que las actividades planteadas y recursos que contiene el material para el estudiante son pertinentes para dar continuidad al trabajo iniciado en el nivel anterior/nivel siguiente para los contenidos de cada una de las asignaturas. Una de las directoras de nivel primario expresa:

[...] en el último trimestre del año se trabajó con el cuadernillo, aunque algunos de ellos no lo pudieron terminar por falta de tiempo [...] se evidenció notable satisfacción ante las explicaciones que los maestros de séptimo dieron a los padres [...]es ágil y facilita el trabajo [...] este año también proyectamos el uso del cuaderno de comunicaciones para sexto grado porque nos fue de gran éxito el año pasado. (Sujeto 5, EB- agosto 2018)

En las visitas a las escuelas, nos mostraron el acuerdo de convivencia añadiendo distintos comentarios, pero todos manifestando la importancia de este documento institucional para regular los vínculos y convivencia para esta etapa de transición ha favorecido el tránsito de los estudiantes.

Si bien podemos observar interesantes avances y propuestas innovadoras ligadas a la articulación entre el nivel primario y secundario, no podemos obviar que si

bien hay fortalezas y oportunidad, también hay obstáculos y debilidades importantes de reconocer para poder superar. En cuanto a las fortalezas, se mencionan la buena disposición de los actores involucrados para consensar aun en las diferencias, participantes comprometidos, colaboradores y responsables de la elaboración y puesta en marcha del PAI RIII y la posibilidad de trabajar por mejores trayectorias de los estudiantes y acompañarlos en esta etapa de transición. Las oportunidades que se mencionan son: el acompañamiento de los supervisores, el trabajo en equipo de supervisores y directores tanto del mismo nivel y escuelas diferentes, como a su vez de diferentes niveles. Pero también se evidencian debilidades, entre ellas: el desconocimiento de los docentes de la realidad del otro nivel que condiciona sus perspectivas sobre el tránsito de los estudiantes y acompañamiento en sus trayectorias, la falta de capacitación sobre articulación internivel en Formación Docente Continua y la falta de correlación de contenidos conceptuales (especialmente, en Ciencias Sociales los contenidos del Área abordan Historia y Geografía, pero en el nivel secundario Historia corresponde al segundo año del Diseño Curricular), la diversidad según los contextos escolares y la fecha de comienzo (“hay que hacerlo antes y más prolongado” (*Sujeto 4, EB- agosto 2018*)). Las amenazas también se dejan ver: la realidad de contar con diferentes marcos normativos en cada nivel tanto a nivel Evaluación como Acreditación es uno de los aspectos que amenaza la articulación. La falta de tiempos, espacios y comunicación internivel tanto a nivel supervisivo como directivo es uno de los aspectos nombrados como obstáculo por todos los entrevistados intervinientes que desemboca en diversidad de consensos y reproches mutuos.

Esto posibilitó a los actores, evaluar lo realizado y construir estrategias de articulación para avanzar en situación. Al respecto, los actores expresan:

En las mesas de trabajo, realmente nos dábamos cuenta que avanzábamos en la articulación. Seguro que las debilidades están presentes para mostrarnos que tenemos que cambiar y en lo que tenemos que poner nuestra mirada. No es fácil, pero lo primero que tenemos que hacer es verlo. (*Sujeto 3, EB- julio 2018*)

El PAI RIII, no hubiera sido posible llevarlo a cabo sin el trabajo conjunto, en donde pudimos ver cuáles eran los obstáculos que teníamos y

entre todos sacarlos adelante. Además fortalecer aquello que consideramos como importante profundizar. Los problemas que visualizamos los pudimos abordar para solucionar. (Sujeto 2, EB- julio 2018)

Pareciera que poder delimitar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas centradas en el PAI RIII, han contribuido -junto con otras acciones desarrolladas - con el desarrollo de la articulación entre niveles, a partir de reconocer las necesidades en la diversidad.

Rol del supervisor y director en la implementación del PAI RIII

El PAI RIII se hace presente en las voces de los directores quienes manifiestan que en la actualidad gracias a la gestión de los supervisores están desarrollando un proyecto institucional de articulación entre el nivel primario y secundario (refiriéndose el PAI RIII). Todos ponen en evidencia la importancia de la iniciativa asumida por las supervisoras de ambos niveles (secundaria y primaria) para dar respuesta a las diferentes problemáticas que se evidencian en el tránsito de los estudiantes desde el séptimo grado de la escuela primaria al primer año de educación secundaria. Esto destaca el rol central que tienen los supervisores como conocedores de las situaciones y problemáticas de la zona de supervisión para orientar a directores en la elaboración de proyectos escolares (Ferreyra y Parra Roza, 2012). Tres de los directores expresan que fue paralelamente esta propuesta surge a partir de acuerdos y reuniones previas entre algunos directores y supervisores de ambos niveles en una reunión territorial que llega a concretarse en el presente a través del PAI RIII.

Podemos concluir que si bien la propuesta surge a partir de los supervisores, las problemáticas mencionadas por los directores eran existentes en las escuelas y se encontraban invisibilizadas, tal como lo expresa Rossano (2006) o sin ser atendidas en profundidad hasta el comienzo del trabajo con PAI Regional III siendo de esta manera el rol del supervisor muy importante como facilitador y conductor de un proyecto interinstitucional e internivel:

Cuando hablaba con mis colegas, decíamos que el rol de la supervisora es fundamental al momento de implementar un proyecto de este tipo, todos y cada uno de los compromisos adquiridos por los directores con el PAI RIII ver al supervisor apoyando, promoviendo, acompañando. (Sujeto 5, EB- agosto 2018)

Los relatos muestran una identidad profesional muy definida en la supervisión que es la que permite la prosecución y anclaje institucional de un proyecto que aborde la articulación entre niveles potenciando el marco social y educativo que le envuelve. Pero el rol del director no es menor:

Ser director es una profesión apasionante llena de posibilidades, siempre estamos extendiendo el círculo y siempre metiéndonos en proyectos e impulsando y acompañando a los docentes para poder llevar adelante una tarea coordinada y organizada. Nuestro rol es afianzar de alguna manera lo que promueven las supervisoras, protegiendo las características propias de la institución e impulsando las acciones. (Sujeto 4, EB- agosto 2018)

El acompañamiento de los directores en el proyecto es un rol esencial y considerado muy importante por los directores encuestados (EC). Es interesante escuchar que los directores expresan que no es posible llevar adelante un proyecto que aborde a nivel interinstitucional las prácticas de articulación internivel sin el acompañamiento de los supervisores y de los directores ya que son ellos quienes facilitan y promueven los espacios y tiempos de encuentro con la facultad de otorgar las licencias correspondientes a los diferentes actores educativos:

Los directores somos los que convocamos, organizamos a los docentes y alumnos para la puesta en marcha del PAI RIII, también somos los que acompañamos de cerca al proceso. Pero necesitamos un trabajo en conjunto con los supervisores y los directores de otras escuelas para hacer un trabajo colegiado. (Sujeto 6, EB- agosto 2018)

Como hemos visto anteriormente, desde la LFE las instituciones tienen la capacidad de toma de decisiones in situ que inciden en los modos de concebir y desarrollar la práctica educativa. Uno de los directores expresa:

Yo específicamente fui compartiendo todo con los docentes, porque son ellos los que lo llevan a la práctica, pero es mi rol el que habilita,

guía y propicia estas acciones. También desde la dirección es donde organizamos las reuniones y actividades con las familias para llevar adelante las propuestas del PAI RIII. (Sujeto 4, EB- agosto 2018)

Las licencias a los docentes se las damos junto a las plenarias para trabajar ambos temas. En las mismas reuniones plenarias trabajamos sobre la articulación en equipos de trabajo y también con otras escuelas para favorecer el encuentro. (Sujeto 1, EB- julio 2018)

Siendo el equipo de conducción una de las piezas fundamentales en la que se apoya la micropolítica institucional. De esta manera el rol directivo referido con sus funciones de coordinar, involucrar al equipo docente, facilitar recursos para arribar acuerdos y consensos, participar activamente en todas las reuniones de articulación y acompañar en las acciones resuelven cuestiones específicas adecuando la propuesta de la mesopolítica a las necesidades del territorio regional, reservando la contextualización local y puesta en práctica a las escuelas (Ferreira, 2012), pero también es el territorio político en el que se suceden las prácticas que sugieren abordajes a niveles superiores.

Estas últimas voces nos referencian la existencia de un verdadero reconocimiento institucional acerca de las prácticas de articulación que se llevan adelante en la micropolítica institucional y como esas prácticas se ven influenciadas (mayormente negativamente) por diferentes factores, aportando resultados valiosos posibles de considerar al momento de propuestas de articulación a nivel mesopolítico.

Sugerencias al nivel mesopolítico

Los directores sugieren a la agenda educativa provincial considerar diferentes aportaciones según las dimensiones trabajadas. En cuanto a la dimensión administrativa organizativa: todos acuerdan que la mesopolítica santafecina debiera considerar promover acuerdos entre directores de ambos niveles sobre el pase de legajos de estudiantes, diseño de una Planilla Registro Único de trayectoria educativa y acuerdos sobre inscripciones a primer año. En cuanto a la dimensión pedagógico curricular, promover acuerdos entre los directores y docentes sobre articulación de contenidos, planificaciones conjuntas y articuladas, secuencias didácticas articuladas, cuadernillo para el estudiante, acuerdos de Evaluación. En cuanto a la dimensión vincular, diseñar la construcción de un marco normativo para los vínculos, convivencia y disciplina escolar, entre otros que aborden esta etapa de tránsito. En la

dimensión pedagógica es donde se evidencia a partir de la información obtenida un gran número de dificultades para la réplica de las prácticas educativas que propone el PAI Regional III. Hemos podido captar a través de lo que dicen los directores, que los mayores inconvenientes surgen a la hora de aunar criterios en cuanto a evaluación y en la implementación de NIC. Podemos concluir en general, que la mayoría de las prácticas educativas de articulación desarrolladas en la micropolítica institucional son sugeridas para replicarse en otras instituciones que no implementaron el proyecto PAI Regional III. Al respecto los directores informan:

Considero que todo lo realizado en esta propuesta innovadora inter-institucional e internivel de articulación, favorece el pasaje de los estudiantes de un nivel a otro de la escolaridad y brinda las herramientas indispensables para garantizar en ellos mejores trayectorias escolares, lo que nos permitirá disminuir la repitencia y la deserción. Seguramente con estudio, trabajo diario y compromiso con el proceso de enseñanza y aprendizaje, todos los estudiantes podrán lograr sus propósitos y objetivos; porque es lo único que les permitirá crecer, progresar y contar con todos los medios necesarios para vivir en esta sociedad tan cambiante y exigente. Porque: Sólo con esfuerzo y dedicación es posible alcanzar metas.” Si se cuenta con el acompañamiento de los supervisores, todo lo que hemos hecho pueden hacerlo otras escuelas, porque articular entre nivel primario y secundario es una necesidad de todos. (Sujeto 1, EB- julio 2018)

Todas las escuelas de la provincia tienen problemas como nosotros en el ciclo básico y todas necesitan comenzar a articular. En nuestro caso más que la repitencia el problema que tenemos es el abandono, pero con el seguimiento de las trayectorias a través de un conocimiento profundo del estudiante visualizado en la Planilla Anexa y un material de trabajo para el primer trimestre va a ayudar a disminuirla. Con la aplicación de las prácticas educativas de articulación que propone el PAI este año vimos menos deserción en la inscripción a primer año, prácticamente todos los de séptimo con los que compartimos edificio empezaron las clases, otros años no pasaba. Si nosotros que tenemos pocos recursos y estamos en una zona com-

plicada y además en la frontera con otra Regional pudimos, creo que todos podrían emprender el proyecto. (Sujeto 1, EB- julio 2018)

En el mes de mayo, en un diálogo de pasillo con el director de la SdA 1 en la visita a la escuela, dialogamos sobre la importancia que representa para todo el plantel escolar las prácticas de articulación que se han implementado con el apoyo de las supervisiones. Una y otra vez recalaba la importancia de que el gobierno provincial pudiera tenerlas en cuenta para no solo facilitar los tiempos y los espacios sino para acompañar con Formación en Servicio, “crear un programa como el de Escuela Abierta, que tenga las licencias y la capacitación [...] las planificaciones articuladas, la planilla anexo de inscripción el archivo de Excel Registro Unico de trayectoria educativa son ejemplos que deberían replicarse en todas las escuelas, la verdad que veo que funciona [...]” (Sujeto 1, EB- julio 2018).

A través de las diferentes voces de los directores y de los datos obtenidos a partir de las encuestas, observamos diferentes sugerencias que se realizan en pos de que puedan ser tomadas desde la mesopolítica santafecina (Ministerios, Direcciones provinciales, Secretarías, etc.) en línea con lo señalado por Ferreyra, (2012) sobre los lineamientos básicos y generales para abordar la articulación entre el nivel primario y secundario. A continuación detallamos los aspectos que se sugieren desde las voces de los entrevistados (cuerpo de directores, vicedirectores y coordinador de NRESO) replicar a nivel mesopolítico sobre el territorio educativo de la provincia de Santa Fe para la etapa de tránsito entre el nivel primario y el nivel secundario de escolaridad. Todos los entrevistados sugieren:

- (a) Definir un Apéndice específico sobre Articulación en los Diseños Curriculares de ambos niveles educativos que sean congruentes.
- (b) Determinar prácticas educativas de articulación referenciales.
- (c) Diseñar un nuevo documento como marco jurisdiccional sobre el Régimen de Asistencia y Justificaciones de ausencias en esta etapa de transición de los estudiantes, que si bien contemple algunos de los lineamientos de los Decretos provinciales Nro. 181 y Nro. 182 del año 2009, puedan ser revisados y actualizados a la luz de los cambios educativos de la actualidad.
- (d) Construir documento como marco jurisdiccional para la convivencia escolar en esta etapa de transición de los estudiantes, donde las normas distan enormemente.

- (e) Capacitar a los docentes a través de diferentes programas de Formación Continua y en Servicio oficial relacionadas con articulación entre niveles
- (f) Promover la creación de espacios de articulación entre las instituciones de distintos niveles educativos de una misma zona, como por ejemplo jornadas de trabajo interinstitucional, encuentros, etc.
- (g) Revisar las fechas del Calendario Escolar Oficial para facilitar la articulación, contemplando las fechas de inscripciones, los fines de trimestre/cuatrimestre, entre otros.

La mitad de los entrevistados consideran importante:

- (h) Contar con un material para el estudiante con contenidos prioritarios articulados.

En todos los casos se evidencia la necesidad de revisar la normativa de cada nivel para generar acuerdos de tránsito en una interrelación necesaria la organización de relaciones entre las micropolíticas institucionales llevadas a cabo en el territorio, y las políticas educativas a nivel meso (Ferreyra, 2012).

Consideramos importante rescatar que los entrevistados ha puesto en evidencia no haber recibido capacitación sobre Articulación Internivel en su Formación Docente, por ello es un aspecto también a revisar al interior de los Institutos Terciarios del Profesorado.

Los directores encuestados (EC) sugieren que las acciones listadas anteriormente sean consideradas por los actores gubernamentales educativos e incluidos en su agenda política y se tomen como sugerencia de aplicación en la mesopolítica santafesina. Además, la mayoría expresa el deseo de que a nivel mesopolítico se proponga un Programa llamado “NP –NS Articulación”, en el cual se desarrollen acciones similares a las de PAI Regional que estipule tiempos y espacios de convocatoria provincial.

Los actores del PAI Regional III, tienen presente que en la actualidad, y por primera vez en mucho tiempo, Santa Fe tiene una Política Educativa que es el corazón y el horizonte de su gobierno, la meta y el camino, la transmisión de la cultura y la innovación que enriquecen la acción⁵⁵ y, siendo el PAI Regional III un programa que se plasma en acciones territoriales, necesita de un avance en busca de la escala que haga posible su visibilidad para transformarse en una reforma educativa que sin afectar los rasgos fundamentales de cada nivel, proponiendo una nueva mirada a la articulación entre la etapa de primaria y la etapa de secundaria.

⁵⁵ Información extraída de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/94107>

Una de las directoras del nivel secundario expresa:

La renovación de los contenidos curriculares es muy importante si pretendemos una reforma educativa, tenemos los Contenidos Básicos Curriculares (CBC) para todos los niveles definidos a nivel nacional, pero santa fe asumiendo la responsabilidad de elaborar sus propios diseños curriculares, solo lo ha hecho con el nivel secundario y es así que hay un quiebre muy importante entre los saberes, pero no podemos invisibilizar lo administrativo ni lo vincular. (Cuaderno de notas, diálogo con directora nivel primario. (SdA3, mayo 2019)

El reporte de las numerosas experiencias profesionales descritas como fuentes de las que obtener información y formación para ir poco a poco construyendo las respuestas a las preguntas planteadas, nos permite juntamente percibir un notable cambio en el entorno educativo que envuelve al PAI RIII.

Para concluir, expresamos que es relativamente alto el grado de consenso acerca de las prácticas educativas de articulación que se sugieren ser consideradas a nivel mesopolítico y además, a través de los resultados podemos apreciar que desde las voces de supervisores y directores el PAI Regional III es un proyecto innovador de gran importancia para el cuidado de la trayectoria de los estudiantes y disminución progresiva de la repitencia y deserción en el ciclo básico de la educación secundaria.

6.3. Los papeles también hablan

La palabra escrita presente en los documentos que relevamos nos presenta en forma visible y concreta diferentes voces acerca de variadas aristas ligados a la articulación entre niveles. Las características variadas de los diferentes documentos recolectados, nos revelan en forma clara y contundente en algunos casos (generalmente en las normas) lo que ya está escrito, plasmado en un papel y es inmodificable enmarcando y de alguna manera condicionando aspectos de las micropolíticas educativas para la articulación. En los datos buscamos información acotada, precisa y descriptiva. Por ejemplo, en el proyecto PAI RIII, no se trata de una información acotada pero precisa para analizar, ya que supone algunos aspectos centrales que recuperamos a continuación:

En diálogo con el protagonista: el PAI RIII

Empezamos por describir brevemente al proyecto, para luego analizar la reunión en de lanzamiento, en el sentido de es un asunto educacionalmente significativo para la Regional III. El proyecto de articulación internivel que se desarrolla en la Regional III, se basa en una concepción de articulación como unión (Harf, 2001), como un puente, para cuidado de las trayectorias escolares (Terigi, 2007) y de micropolítica institucional como centro de agencia principal de cambio y como campo de poder relacional y jerárquico (Ball, 1989) El objetivo general que se plantea en sus textos es “hacer viable en diferentes contextos institucionales el pasaje del nivel primario al secundario a manera de puente, evitando los quiebres y la deserción escolar” y un marco normativo nacional y provincial: LEN, Decreto 181/20 y Decreto 182/20, NAP, Diseño Curricular de Educación Secundaria, otros (PAI RIII, 2018).

El documento presenta los actores educativos que forman parte (supervisores, directores, docentes, estudiantes, familias) y los tres tramos de desarrollo: tramo de pre articulación que se desarrolla desde los meses de abril a octubre de 2018, tramo de pre transición desde octubre de 2018 a diciembre de 2019 y un tercer tramo de adaptación desarrollado desde marzo a mayo de 2019. Cada uno de los tramos se implementa de manera concatenada al tramo anterior, con una retroalimentación constante En el tercer apartado del documento PAI RIII, se presentan las dimensiones que aborda: Pedagógico/curricular, Organizativo/Administrativo y de Vínculos y Convivencia. En el apartado siguiente presenta los diferentes dispositivos que diseña: planificaciones articuladas, cuadernillo para el estudiante, Acuerdo de Convivencia Articulado, Registro Único del Estudiante, Planilla Anexa de Inscripción a Primer Año, entre otros relacionados e incluidos en los anteriores. (PAI RIII, 2018).

A partir de la lectura y recorrida por el documento PAI RIII, podemos observar que se trata de un proyecto relevante para la Regional III y que además es muy significativo para los actores institucionales. Muestra de ello lo da el lanzamiento del PAI RIII, evento al cual pudimos acceder para observar.

Asistimos al lanzamiento organizado por los equipos directivos y supervisores. Invitaron a participar a funcionarios comunales. Todo el desarrollo ha evidenciado que el PAI RIII es un proyecto de arduo trabajo, y su presentación a la comunidad regional habla de un momento muy significativo para las comunidades educativas que formaron parte. La implementación del proyecto comienza con una fiesta: la cantidad de gente que asiste llena el salón de actos, asisten cerca de trescientas personas. Cada uno de los guiños culturales que observamos, nos conducen a la

significación del evento: la Delegada Regional habla alzando su voz, como dando importancia al evento; los supervisores parecen sentados en la punta de la silla, irguiendo su cabeza, como orgullosos de ese momento, los directores presentan a sus actores educativos con gran orgullo de que estén presentes. Cada detalle muestra que esta instancia se vive como una verdadera fiesta, un logro obtenido, olvidando los sinsabores del trayecto y disfrutando del fruto de un trabajo en conjunto con una meta común. Se agradecen unos a otros, se felicitan y proponen continuar con estos encuentros para mejorar lo logrado al momento y complementar nuevas acciones.

Llega el momento tan esperado para los directores el 1 de octubre de 2018 en la localidad de Clucellas a partir de las 10 horas se desarrolla el acto de lanzamiento del *“Proyecto Inter-Institucional de Articulación: Acompañamiento a las Trayectorias Escolares – PAI Regional III.”* Ese lunes llegamos temprano esperando encontrar los preparativos para la celebración de la presentación del PAIR RIII. El ambiente está tranquilo, los asistentes escolares y docentes caminando por los pasillos, salón principal y patios. Podemos observar que nadie corre o está en situación de nerviosismo, todo está listo con anticipación.

El salón de la escuela anfitriona está perfectamente preparado y ornamentado para este gran evento, a un costado del escenario se encuentran los cuadernillos para el estudiante y junto a ellos un presente para cada una de las Escuelas Primarias y Secundarias. En el otro extremo del salón se exhiben las carpetas con las planificaciones curriculares articuladas por áreas y los Cuadernos de Comunicaciones, cada uno decorado con imágenes que identificaban a cada Institución educativa. Pero faltaba ordenar uno de los sectores con sillas para las autoridades. Un director comenta: «estos porteros están demasiado tranquilos, no tienen iniciativa, esperan que les diga que hacer» (Director SdA2, octubre de 2018).

Por fin comenzaron a llegar todos los invitados desde las distintas localidades. El profesor que anima, prepara el sonido para comenzar. Al lado del equipo de música hay tres sillas dispuestas para las autoridades regionales y la presidente comunal. Todos están muy contentos, alegres y satisfechos por el arduo trabajo colegiado, pero ansiosos por la puesta en marcha del proyecto con los estudiantes.

Los expositores aguardan emocionados y preocupados en poder comunicar de la mejor manera todo lo realizado en las distintas jornadas de trabajo. Están presentes la Delegada Regional, los supervisores, los directores de ambos niveles, los pro-

fesores del ciclo básico de nivel secundario y docentes de séptimo grado del Sección H y Sector B de la Regional III de Educación (universo).

Llega el momento esperado, comienza el lanzamiento. Las supervisoras son las encargadas de dar la bienvenida y de presentar formalmente este proyecto innovador de articulación que idearon, diseñaron y soñaron para la Delegación Regional III de Educación y hoy con expectativas de multiplicarse en otros territorios educativos. A continuación, los directores designados informan que en el Área Convivencia, cada encuentro significó un valioso espacio para leer y analizar los Decretos provinciales, debatir, intercambiar opiniones, ideas y lograr consensos que permitan elaborar en forma conjunta el acuerdo de convivencia articulado y el cuaderno de comunicaciones articulado para ambos niveles que presentan en esta ocasión. Destacan que uno de sus objetivos es promover y desarrollar en todos los integrantes de la comunidad educativa una formación que favorezca la prevención de toda clase de violencia o agresión, a partir de la práctica de principios y valores encaminados a lograr una buena convivencia.

Es emocionante ver que los docentes de cada área y profesores de cada espacio curricular pasan al frente y presentan el cuadernillo articulado con las secuencias didácticas para las Áreas de: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Lengua extranjera (Inglés) y Educación Artística (Música). Explican la metodología de su implementación, el perfil del estudiante articulado que pretenden lograr, las fortalezas y los beneficios que encontraron en el trabajo articulado. Luego, las Supervisoras entregan el Cuadernillo y un presente a cada director de las Escuelas involucradas. Presentan a todo el personal que había trabajado mancomunadamente en cada área y cierran la jornada con un emotivo vídeo con fotos y testimonios de lo vivenciado en esta primera etapa de diagramación del PAI.

Habiendo comenzado con un gran evento, meses después el PAI RIII culmina su primera propuesta con una nueva instancia para la reflexión, evaluación y retroalimentación, a fin de mejorarlo para una nueva puesta en marcha en el ciclo lectivo siguiente rectificando y ratificando lo que sea necesario en una etapa de mejora. Al respecto en un apartado de nuestro cuaderno de notas apuntamos la importancia de propiciar espacios para encuentro de directores de ambos niveles, ya que permite una forma de trabajo armoniosa y articulada, con prácticas pedagógicas que acogen la propuesta aunando esfuerzos en busca de un tránsito sin quiebres y adecuado a las necesidades de los estudiantes.

Reflexionando al respecto de la lectura del PAI RIII, decimos que las palabras plasmadas en el papel están en este caso sujetas a un tiempo y espacio de escritura determinado, que seguramente puede variar en una siguiente instancia luego de la evaluación y retroalimentación del mismo.

Las voces frías de las normas: el régimen académico y la articulación

Teniendo presente que la articulación requiere además desplegar acciones para que los estudiantes conozcan las principales regulaciones que pautan la vida institucional. La organización curricular, la distribución de tiempos y espacios, la evaluación y el régimen académico son aspectos fundamentales.

El primer paso que da el gobierno provincial santafecino para el reordenamiento curricular del nivel secundario es en el año 2008 con la sanción y notificación a las escuelas del Decreto N° 181/09 “Régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción de estudiantes que cursan la educación secundaria obligatoria”, el cual organiza el ingreso, las asistencias, justificaciones, regularidad y convivencia escolar, al tiempo que regula el régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción de los estudiantes que cursan la educación secundaria obligatoria. Esto permite a los directores de las escuelas secundarias tener una herramienta normativa para tomar decisiones institucionales y sostener a los estudiantes dentro de las escuelas. Pero no sucede lo mismo con el nivel primario.

Comienzan algunas iniciativas desde el gobierno provincial y el gremio AMSA-FE y se diseña el Decreto 182/09 “Régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción para el Nivel Primario”. En su Anexo I, expresa que el tránsito por la escuela primaria se organiza en dos ciclos y séptimo grado, buscando que estos pasajes de ciclos y niveles favorezcan procesos de continuidad de aprendizajes y generen posibilidades en cada estudiante para construir su proyecto de seguir estudiando.

Luego de leer cada uno de las normas, observamos que se evidencian grandes quiebres que constatan la discontinuidad entre el régimen académico del nivel primario y secundario. Para ello seleccionamos y transcribimos algunas de las ideas principales y realizamos una tabla comparativa que nos facilitara a nosotros y a los lectores identificar claramente las diferencias principales que ambos Decretos determinan para aspectos relacionados a la articulación entre niveles. Para una mejor organización y comparación con la información relevada de las entrevistas anteriores, utilizamos 5UA en concordancia con las presentadas.

La mirada del Decreto con respecto al favorecimiento del tránsito entre la escuela primaria y secundaria y, su acceso y permanencia se reduce a permitir al estudiante que pueda alcanzar la promoción hasta con dos áreas pendientes, habilitando la escuela primaria instrumentos que favorezcan su cumplimiento, en orden a la acreditación de las competencias requeridas.

El Sistema de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de séptimo grado de escuela primaria establece en su Artículo 1° que *“el séptimo grado se constituye en una unidad dentro de la escuela primaria que implica la continuidad de aprendizajes inter e intra niveles.”* Por lo que evidencia la necesidad de trabajar en este último año en articulación con el nivel secundario. Por su parte, el Decreto 182/09 expresa que *“la institución implementará los acuerdos necesarios para evitar fragmentaciones en los pasajes [...] de niveles con distintos dispositivos organizacionales que ofrezcan a todos los alumnos/as la posibilidad de aprender y de crecer en deseos de hacerlo.”* Decreto N°182 (2009).

Un somero análisis del contenido de estos dos Decretos nos permite apreciar que en algunos puntos definen lineamientos encontrados, y que tal diferencia repercute enormemente en el tránsito de los estudiantes en esta etapa educativa de cambio de nivel. El primer asunto en contrariedad corresponde a las regulaciones de la cursada y la consecuente (en la mayoría de los casos) repetición del año escolar frente a la no regularidad, un aspecto del régimen ligado a la imposibilidad normativa de sostener la regularidad frente a las reiteradas inasistencias en nivel secundario pero una relativa tolerancia de la escuela primaria, las disposiciones de la escuela media son más rígidas. Ser estudiante en la escuela secundaria exige atenerse a un régimen específico de asistencia y puntualidad (ya que las tardanzas son sancionadas con un cuarto o media falta según la extensión de la demora. Con respecto a la Evaluación, ambos decretos establecen que se trata de una construcción compleja y continua que busca la reflexión y la mejora de los procesos educativos y que es la institución la encargada de elaborar los criterios que permitan abordar esas instancias y los sistemas de acompañamiento y apoyo, por lo que el PAI RIII intenta aunar criterios que faciliten la evaluación con una mirada internivel. Un aspecto interesante es observar que en el nivel secundario aparece una cuarta nota, que corresponde a la calificación final del ciclo lectivo y que de acuerdo a esa calificación el estudiante acredita o no acredita el espacio curricular, determinando además su recuperación a través de una mesa de examen, modalidad que no existe en el nivel primario.

Ambos decretos contienen lineamientos muy diferentes con respecto a las normas de convivencia escolar. Si bien en ambos decretos se especifica que las normas de convivencia deben generar una humanización de los vínculos y desarrollar un sistema armónico que contemple un lugar emocionalmente seguro como el espacio más adecuado para el desarrollo personal, deben existir reglas institucionales elaboradas con participación de los estudiantes y maestros y, conocidas por los padres, donde exista la escucha, el interés y respeto por el otro asumiendo un concepto de convivencia positiva que priorice la cooperación y la negociación.

Al respecto, se presenta una discrepancia en torno a cómo abordar las situaciones conflictivas y hechos de violencia. Este aspecto es muy debatido en las mesas de trabajo entre directores, ya que en general en el nivel secundario las normas son mucho más estrictas que en el nivel primario, ya que cuentan con un aval normativo de encuadre para por ejemplo disponer de amonestaciones en caso de agotar las instancias de sanciones reparadoras. Las especificaciones de apercibimiento escrito, apercibimiento escrito con informe a los padres y amonestaciones no son mencionadas en el Decreto Nro.182/09 y son muy significativas en las escuelas secundarias, donde llegado a un máximo de veinte (20) amonestaciones, el estudiante pierde su condición de regular debiendo rendir todos los espacios curriculares. Otro aspecto propio del nivel secundario son las suspensiones y cambio de división y de turno en el caso de necesitarse.

Las diferencias antes mencionadas generan en los estudiantes un quiebre importante a la hora de valorizar la convivencia escolar. Los directores entrevistados del nivel secundario afirman que les cuesta mucho a los estudiantes de séptimo grado acatar las normas de convivencia del nivel secundario y muchos quedan libres luego de la mitad de año repercutiendo generalmente en repitencia o abandono escolar.

El abordaje de las inasistencias no es menor en la etapa de cambio de nivel primario a secundario. Este es un aspecto que todos los entrevistados mencionan como imperioso a la hora de tomar en cuenta para acciones de articulación. Si bien en ambos niveles las inasistencias de los estudiantes se computan por día escolar completo de la siguiente forma: una (1) inasistencia al turno, media (1/2) inasistencia por el contrario-turno, en el nivel primario no existe el sistema de tardanzas ni de regularidad/irregularidad. Considerando al estudiante como libre cuando incurra en 30 (treinta) inasistencias. Esta condición de libre le lleva a perder el derecho a eximi-

ción de los espacios curriculares, si bien continua asistiendo a clases normalmente debe rendir en mesa de examen todas las asignaturas.

Otro aspecto a considerar en ambos decretos es sobre la acreditación. En el nivel primario, se acredita el ciclo lectivo habiendo asistido al menos, al 70% de clases y estar calificado en los tres trimestres con un mínimo de 6 (seis) puntos en la calificación final en todas las áreas. En cambio, en el nivel secundario para acreditar el año escolar, el estudiante debe aprobar cada uno de los espacios curriculares con 6 o más puntos. Cuando la calificación final es menor que 6, el estudiante debe rendir los contenidos del espacio curricular en una mesa de examen. Para promover al año inmediato superior solo puede hacerlo con un máximo de 2 (dos) espacios curriculares pendientes de aprobación, en caso contrario debe cursar nuevamente el año.

En relación con las características relevadas de ambos Decretos podemos observar que los dos destacan la importancia que asume la asistencia y la evaluación, así como la convivencia escolar, aunque cada una de ellas se piensa en distintos modos. El régimen de evaluación, calificación y promoción y la regulación del orden disciplinario escolar en cada uno de los niveles son distantes invitándonos a enfocar la mirada sobre estas cuestiones. Al respecto el Decreto N° 182/09 establece “instancias permanentes de reflexión”; incorpora el concepto de “cultura evaluativa” como forma de extender los procesos de evaluación en el tiempo y no en calificaciones puntuales, reivindicando “la valoración del sujeto que aprende”.

De este modo, si el objetivo es repensar la articulación para mejorar las trayectorias escolares y la experiencia escolar de los estudiantes con el fin de garantizar el derecho a la educación se hace necesario abordar el régimen académico. La relevancia de distinguir entre la norma escrita sobre el régimen académico (ya sea que está unificada o dispersa en distintas normas) y el constructo teórico que permite vislumbrar aquellas regulaciones sobre la vida de los estudiantes (ya sean explícitas o implícitas) y los modos en que estas se ponen en juego en la escuela cotidiana. Esto cobra importancia en dos sentidos, por un lado estar advertidos de las diferencias de base en la norma y en segundo lugar, la posibilidad de construir y reconstruir en el cotidiano escolar acuerdos transitorios y relacionales entre los miembros de la institución y entre instituciones.

Teniendo presente que actualmente, las instituciones educativas forman parte de un entramado social dinámico y complejo, fuertemente sensibilizado, donde resultan cada vez más visibles la fragmentación, la desigualdad y las diversas manifesta-

ciones de las violencias, explícita y latente, abordar acuerdos a pesar de las discrepancias normadas y reconocer las posibilidades y los obstáculos de los estudiantes en torno a la convivencia escolar es sumamente importante. Aspecto que es visibilizado en el PAI RIII a través de mesas de trabajo sobre convivencia escolar:

Frente a la realidad de las restricciones o contradicciones para consolidar un discurso y una actuación en orden a los mandatos primordiales tradicionales, pensamos que, una escuela amigable, inclusiva e integradora de las diversidades, superadora de un modo tradicional extemporáneo y que articule, necesariamente debe replantearse en conjunto con la escuela del nivel anterior o siguiente (según corresponda) sus dinámicas institucionales, así como la vigencia y ejecución de sus normativas internas. (Texto extraído de la ficha de trabajo PAI – Mesa de Trabajo Convivencia – agosto 2018)

Inevitablemente, los acuerdos que van surgiendo de la puesta en marcha de estas mesas de trabajo, deben contemplar el escenario de las singularidades que conforman la base sociofamiliar de donde emerge la población estudiantil de cada territorio. De allí que será necesario adecuar o compatibilizar aspectos reglamentarios vinculados con la asistencia y promoción de los estudiantes (Anexos I y III del Decreto N° 0181/02/09 y Decreto N° 0182/09), tomando en consideración las señales emitidas durante la cotidianeidad, en el vínculo escuela-familia-comunidad:

Desde esta óptica, consideramos necesario propiciar una revisión constante de la toma de decisiones, en favor de alentar la permanencia y la resignificación del sentido del hacer escuela con niños y adolescentes, en la realidad de las demandas surgidas de nuestros entornos urbanos y rurales trabajando en un Acuerdo de Convivencia articulado para aplicar en el último trimestre de séptimo grado y el ciclo básico del nivel secundario a partir de la lectura y comparación⁵⁶ de los Decretos Provinciales 181/09 y 182/09 teniendo en cuenta: el análisis y reflexión sobre las situaciones conflictivas, sus causas y posibilidades de prevención, la contextualización de las

⁵⁶ En este aspecto, se hace necesaria la comparación con el fin de averiguar las analogías y diferencias que aparecen en la descripción de cada normativa.

transgresiones, los criterios de gradualidad y proporcionalidad para la aplicación de la sanción, el reconocimiento y la reparación del daño u ofensa a la persona y/o bienes de la escuela o miembros de la comunidad educativa por parte de la persona y/o grupo responsables. (Texto extraído de la ficha de trabajo PAI – Mesa de Trabajo Convivencia – agosto 2018)

Para la construcción del dispositivo trabajaron en torno a los siguientes ejes: conductas a estimular, conductas a respetar, conductas a sancionar, sanciones reparatorias y clases de transgresiones. Este trabajo no fue sencillo, los directores tuvieron que debatir, intercambiar opiniones e ideas (en algunos momentos las conversaciones se transformaron en discusiones) pero lograron consensos que permitieron elaborar en forma conjunta el acuerdo de convivencia y el cuaderno de comunicaciones articulado para ambos niveles. Uno de los objetivos que mencionan en sus narrativas es “promover y desarrollar en todos los integrantes de la comunidad educativa una formación que favorezca la prevención de toda clase de violencia o agresión, a partir de la práctica de principios y valores encaminados a lograr una buena convivencia” (Texto extraído de la ficha de trabajo PAI – Mesa de Trabajo Convivencia – agosto 2018). Para cerrar el registro, finalizaron con:

Somos animales sociales. Convivir es vivir junto con los demás una realidad que nuestros estudiantes van a tener que aprender para ser felices. Naturalmente, en esta convivencia, se generarán conflictos que, si gestionamos bien pueden ser una oportunidad para crecer y mejorar, negociar y llegar a acuerdos y soluciones. (Texto extraído de la ficha de trabajo PAI – Mesa de Trabajo Convivencia – agosto 2018)

Según lo anterior, derivamos que la educación en la convivencia es un objetivo fundamental del proceso educativo para los directores que participan en el PAI Regional III. Aprender a respetar, a tener actitudes positivas, a creer en el consenso y el diálogo es una prioridad para toda la comunidad educativa, es así que con el objetivo de educar para la convivencia y para llevar una vida social satisfactoria y autónoma dentro de la escuela se elaboran acuerdos de convivencia articulados que in-

cluyen consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en ambos niveles educativos.

Antes de cerrar este aspecto, es interesante que en las mesas de trabajo ha surgido con énfasis el desconocimiento de las normas de convivencia del nuevo nivel. Al respecto la coordinadora del NRSO SdA 1 expresa:

Los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria no tienen por qué conocer las reglas del nuevo nivel y deben poder aprenderlas en su participación en la experiencia escolar, esto implica que nosotros tenemos que enseñárselas. Pero la verdad es que no funciona así, sino como algo que los chicos tienen que conocer por tradición escolar o bien como algo que deberían descubrir solos a través de los límites o los errores, y aparte debe suceder a máxima velocidad porque si no incurrir en amonestaciones. (Texto extraído de la ficha de trabajo PAI – Mesa de Trabajo Convivencia – agosto 2018)

Por tanto, resulta importante visibilizar los componentes del régimen de convivencia para explicitar su funcionamiento e implicancias y al mismo tiempo acompañar esta visibilización con reuniones de padres, con actividades en las que se aborde el tema en el último tramo del nivel primario, ya que ignorarlas o no enseñarlas redundarían en dificultades de incluir a la población potencial en el nivel siguiente.

Voces desencontradas: los NAP y el Diseño Curricular de Educación Secundaria

Pensar el currículum implica siempre y en cualquiera de los niveles educativos observar la formación de las futuras generaciones. Los NAP de Séptimo Grado y Primer Año y los Diseños Curriculares de Educación Secundaria Orientada, son documentos que expresan algún nivel de acuerdo que se establece entre ciertos sectores en un determinado momento, pero en la práctica cotidiana y concreta de las escuelas se necesita redefinir.

¿Qué debe enseñar la escuela primaria al estudiante que ingresa a la escuela secundaria? Una primera respuesta sería lo que está prescripto, pero en realidad esta pregunta tiene multiplicidad de respuestas. Podríamos hacer un ejercicio intentando buscarlas, pero no llegaríamos a una respuesta acabada.

Pero un inicio puede ser comparar estos dos documentos provinciales, los cuales nos brindan información primordial para la dimensión pedagógica/curricular de las prácticas educativas de articulación internivel. Los NAP por su parte, constituyen

una base común para la enseñanza en todo el país, establecida a partir de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación entre el Ministerio Nacional. Fueron elaborados por representantes políticos y técnicos de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio Nacional. Contempla la identificación de aprendizajes prioritarios para el Nivel Inicial, la Educación General Básica y la Educación Polimodal, como así también la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza.

Los Núcleos constituyen un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los niños y las niñas, tanto por su significación subjetiva y social como por su potencialidad para construir, en un proceso de mediano plazo, una base común que aporte a revertir las injusticias:

[...] nuestro objetivo es generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos que contribuyan a la integración social plena de los niños y niñas y al sostén de valores que favorezcan el bien común, la convivencia social, el trabajo compartido y el respeto por las diferencias. (Argentina, C.D.C.2006, p. 7)

En cuanto al Diseño Curricular Secundario Orientado del Ministerio de Educación de Santa Fe, es el resultado de un proceso de construcción colaborativa provincial para la Educación Secundaria Orientada y se presenta en sus tres dimensiones: como instrumento de la política educativa, como proyecto colectivo para la educación santafesina y como herramienta conceptual de acompañamiento al trabajo diario de los docentes. El mismo es elaborado en el año 2014.

Al comparar ambos documentos, podemos ver que con respecto al curriculum⁵⁷ estos son dispares. No se observa una consecución entre ambos y entre los niveles educativos. Para comprender en parte esta diferencia nos remitimos a los orígenes de cada uno de ellos. El año 2008 fue un año de transición para la escuela secundaria en la provincia de Santa Fe (MEP Resolución N° 46/08). Con la nueva estructura del nivel definida (5 años de ESO) y la creación de escuelas secundarias sobre la base de los 8° y 9° años de la Educación General Básica (EGB) [...] se comenzó a recorrer un período en el cual convivían las “nuevas escuelas secundarias” (y la

⁵⁷ Curriculum considerado en este caso como elaboración conjunta de una herramienta de cambio que contiene la selección, organización y distribución de contenidos.

emisión de títulos de “Bachiller”) con los “viejos diseños curriculares” (contenidos curriculares de EGB 3 y Polimodal y los NAP)” (Díaz y Monserrat, 2016, p. 119).

Una de las principales dificultades que presentaba el anterior plan de estudios de EGB 3 y Polimodal [...] era la multiplicidad de posibilidades y recorridos que se brindaban. La estructura que se presenta en el diseño del CB aprobado es unificada y común para las tres modalidades (ESO, Técnico-Profesional y Artística). Consta de 9 espacios curriculares comunes, 2 espacios articulados a elección de cada institución educativa [...] se sostiene con argumentos tales como la posibilidad de movilidad de los estudiantes y la simplificación de las plantas docentes en las escuelas [...] La división de las áreas en disciplinas: El plan de estudios del EGB 3 presentaba tres áreas que en este nuevo diseño se transforman en 6 espacios curriculares disciplinares. Ciencias Naturales se presenta ahora como Biología y Físico-Química; Ciencias Sociales como Historia y Geografía y Educación Artística como Educación Artística: Música y Educación Artística: Artes Visuales; con una reducción de las cargas horarias (Díaz y Monserrat, 2016, p. 122).

Una primera diferenciación que necesitamos registrar es que los documentos que rigen al nivel primario se corresponden a la macropolítica nacional, en cambio, el Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada es un documento de la mesopolítica santafesina, por lo que no podemos realizar comparaciones, pero si extraer algunas significaciones importantes para nuestro trabajo. Con referencia a los espacios curriculares, en el nivel secundario son once (Lengua y Literatura, Matemática, Biología, Formación Ética, Educación Física, Lengua Extranjera Inglés, Geografía y Educación Tecnológica) en cambio en el nivel primario son cuatro Áreas y tres áreas especiales (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y Educación Física, Educación Tecnológica y Educación Artística) lo que evidencia un quiebre a nivel curricular entre ambos niveles.

Si bien la provincia de Santa Fe comienza a trabajar en el Diseño Curricular para el Nivel Primario, solo se obtuvo un borrador que no es vigente como instrumento de trabajo. Por tal motivo, con respecto a la selección, organización y distribución de contenidos entre ambos niveles no se evidencia un puente, sino un quiebre, constatados en las mesas de trabajo del PAI RIII y registrado anteriormente en la transcripción de entrevistas y narrativas escolares.

Unificando voces entre equipos de gestión y enfoques pedagógicos didácticos.

Como hemos señalado, la articulación curricular aparece como un entramado complejo que pone en diálogo lo curricular, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar y los modos de enseñar, de aprender y evaluar de cada trayecto, el saber de la experiencia y el conocimiento de oficio.

Los contenidos curriculares del nivel secundario son mucho más numerosos y clasificados que los NAP organizados por áreas en el nivel primario. En la escuela secundaria, no solo cambian las horas especificadas para cada materia sino también los contenidos curriculares. El débil acoplamiento de los niveles implica en sus intenciones de establecer pautas de articulación, no solo el abordaje de la pertenencia al nivel a través del fortalecimiento de los vínculos de convivencia sino un abordaje curricular con la construcción de una planificación que contemple la correlación de contenidos y guíe las acciones de los docentes de tal manera de disminuir en todo lo posible el quiebre que se evidencia en las entrevistas realizadas. Es así que el dispositivo didáctico generado a partir del PAI RIII entre ambos niveles entrelaza el último trimestre de la escuela primaria y el primero de la escuela secundaria intentando garantizar la continuidad pedagógica de los contenidos curriculares, así como la progresión didáctica de los saberes a enseñar.

En los registros aportados por las escuelas sobre las mesas de trabajos realizadas entre los equipos directivos con los insumos aportados por parte de los docentes de séptimo grado y los profesores de primer año, dan cuenta de un trabajo conjunto. Podemos observar que en el seno de esas mesas operativas, se realizan tanto lecturas de material teórico como discusiones en torno a temas generales acerca de las distintas planificaciones de años anteriores para cada una de las Áreas y espacios curriculares, y los contenidos abordados en cada uno de los niveles y su secuenciación. Los directores manifestaron en sus narrativas la necesidad de no circunscribirse solamente a tratar temas ligados a la teoría curricular, sino a explayarse en la necesidad de contar con criterios comunes tanto pedagógicos como de secuenciación con el fin de evitar un quiebre en lo que respecta a la mirada curricular para los estudiantes. Estas mesas de trabajo han dejado plasmado en sus registros la necesidad de una discusión abierta y democrática en torno a la dimensión pedagógica curricular.

Entre las pautas de trabajo que se abordaron en las mesas, se mencionan el perfil del estudiante y la problemática de cada nivel en ese momento y en ese territorio en particular. Sus textos muestran la exigencia de la elaboración de planificacio-

nes articuladas orientadas hacia una concepción comprometida y responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje. En un registro de la mesa de trabajo en el Área de Ciencias Sociales queda explicitado lo aportado por uno de los participantes de ese momento:

La afirmación de una planificación conjunta y articulada con sentido racional y permanentemente innovador permitirá que progresivamente se supere el quiebre entre niveles y se aborde de manera natural la postergada articulación curricular. Dentro de este esquema de acción, la escuela, factor y agente de cambio, asegura a los adolescentes que transitan esta etapa de la educación una íntima relación entre el 'enseñar-aprender'. (Narrativa Mesa de Trabajo Ciencias Sociales, setiembre 2018)

La presentación de evidencias tangibles a través de planificaciones articuladas no se focalizada solamente en los contenidos curriculares como tales, sino en las generalidades y características del abordaje y enfoque didáctico, tiempos empleados y evaluación.

Partiendo del perfil de egresado de 7° grado y del ingresante a 1° año de construcción conjunta en las mesas de trabajo interinstitucional es e internivel, se evidencian disparidades iniciales que luego fueron pulidas a lo largo del abordaje. Se ha registrado juntamente la construcción de una planificación articulada para cada área y espacio curricular teniendo en cuenta los contenidos prioritarios de aprendizajes, NAP, NIC, Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada y las planificaciones curriculares escolares de cada área trabajadas hasta el momento. El objetivo de esta planificación articulada es asegurar la continuidad y secuenciación de los contenidos y disminuir el quiebre existente en el pasaje del nivel primario al nivel secundario.

Al revisar las planificaciones, en general se observa que coexisten criterios de organización de la enseñanza y diversidad de prácticas entre ellas: leer, escuchar leer, recomendar lecturas, comentar y opinar sobre lo leído, preguntar, exponer, explicar, escribir, dictar, copiar, revisar, corregir.

Es así que el PAI RIII cuenta con seis planificaciones articuladas. A continuación, se presenta cada una de ellas y sus respectivas áreas y espacios curriculares

Cuadro 21:*Recolección de Planificaciones Articuladas PAI RIII*

Planificación	Área de Nivel Primario	Espacio curricular Nivel Secundario
Matemática	Matemática	Matemática
		Educación Tecnológica
Lengua y Literatura	Lengua	Lengua y Literatura
Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Geografía
		Formación Ética
		Seminario Ciencias Sociales
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Laboratorio de Ciencias Naturales
		Biología
Educación Física	Educación Física	Educación Física
Educación Artística	Plástica	Educación Artística: Música
	Música	

Fuente: elaboración propia a partir de las planificaciones recolectadas.

A partir del Cuadro anterior, podemos ver solo las planificaciones de Lengua y Literatura y Educación Física trabajan con solo un espacio curricular asociado al área correspondiente del nivel primario, en el caso de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, un único área de nivel primario se subdivide en varios espacios curriculares de nivel secundario y a la inversa ocurre con la planificación de Educación Artística que contiene dos espacios en primaria y un único espacio curricular en secundaria en primer año. Con respecto a Lengua Extranjera Inglés, no se han realizado las planificaciones, ya que en general las escuelas primarias no cuentan con este espacio.

Al dialogar con los directores con respecto al trabajo de planificar articuladamente, en general han mencionado que con respecto a la consecución de contenidos no hay mayores dificultades en el área de matemática y área de Ciencias Naturales. Al mismo tiempo, todos manifestaron que el mayor quiebre se da en las Ciencias Sociales, ya que en primaria por ejemplo se termina abordando contenidos de Historia y en secundaria, recién tienen el espacio curricular Historia en segundo año, lo que hace difícil la focalización en los saberes indispensables. Eso ha llevado a trabajar coordinadamente a maestros de primaria con los profesores del área para invertir los contenidos dados en séptimo, dar al comienzo los temas de historia pendientes y terminar al fin del ciclo lectivo abordado los contenidos de geografía, los cuales son continuados en el primer año. En cuanto a la metodología de evaluación,

en secundaria se ha modificado por una evaluación de proceso y formativa, en vez de una calificación numérica de 7(siete) para aprobar en el primer trimestre. En cuanto a la cantidad de contenidos, se observa que en ambos niveles se guarda una proporción similar, aunque las horas destinadas a cada materia es menor de la que tenían en séptimo grado, por ello las unidades de la planificación, son más amplias en primaria que en secundaria. Un aspecto importante es que en nivel secundario se observa la implementación de TIC, no así en el nivel primario.

Observando las planificaciones articuladas del nivel primario, podemos observar que adquiere mayor relieve la identificación de aspectos concretos sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, como también lo hace la explicación de la clase que ocupa casi un tercio las unidades curriculares.

El proceso de planificación curricular entre niveles no es un proceso sencillo, involucra no solo el encuentro de contenidos, sino de enfoques, de hábitos y lineamientos institucionales que dificultan la construcción de un hilo conductos, Al respecto el director de la SdA 2 sentado en una silla junto a una mesa de trabajo conjunta del área de Ciencias Sociales, con su mano sosteniendo el rostro y escuchando atentamente el debate expresa:

La articulación entre niveles es un proceso complejo y sistémico, lo más difícil es no diluir la especificidad de cada nivel y cada área, ya que en esta mesa por ejemplo, las Ciencias Sociales en primaria no se subdividen en Geografía ni Formación Ética y además dan Historia, esto es bárbaro de darse cuenta, pero hay que trabajarlo. (Narrativa Mesa de Trabajo Ciencias Sociales, setiembre 2018)

El director de la Escuela de Educación Técnica, deja registrado en su narrativa institucional:

Al recorrer las mesas de trabajo puedo observar que algunos tienen un rostro de asombro como que nunca miraron la realidad de la consecución de los contenidos, otros están arduamente tomando notas y tachando en sus propias planificaciones anteriores los contenidos que no son relevantes, otros discuten sobre cómo reorganizar sus ejes conceptuales y unidades de trabajo para con los docentes. A mí me preocupa muchísimo ya que los contenidos que abordamos en

Matemática y en algunos talleres específicos no cuentan con la base necesaria del nivel anterior. (Narrativa Mesa de Trabajo Matemática, setiembre 2018)

En Inglés, para algunas escuelas es más complicado, ya que las escuelas rurales no tienen horas destinadas para idioma extranjero, por ello se acuerda que las planificaciones articuladas sean más flexibles y se adapten a la realidad de los grupos escolares. Con disposición apuntamos la selección de contenidos posibles y las actividades con una perspectiva abierta teniendo en cuenta la mirada futura y practicidad según la realidad del grupo. (Narrativa Mesa de Trabajo Lengua Extranjera Inglés, setiembre 2018)

En Ciencias Naturales y Matemática no se presentaron mayores inconvenientes ya que los contenidos son más fáciles de correlativizar. La mayoría expresó “trabajamos muy bien y acordamos la correlatividad sencillamente, solo modificamos la temporalidad en algunos temas específicos. (Narrativa Mesa de Trabajo Matemática, setiembre 2018)

Según el recorrido anterior, podemos advertir que la planificación articulada contempla diversos niveles de adaptación curricular (en algunas áreas lo trabajan en forma bien precisa pero en otras áreas como por ejemplo Lengua Extranjera Inglés es más flexible) pudiendo utilizar según el grupo de estudiantes diferentes formatos, con el fin de estimular la participación de los estudiantes que no tuvieron inglés y abrir posibilidades pedagógicas en las que se pueda generar procesos de enseñanza y de aprendizajes significativos.

Planificar articuladamente no es un trabajo simple, pero si necesario para el cuidado de las trayectorias escolares de los estudiantes. Este proceso, tal como lo señala (Valladares, 2017) adquiere su sentido en el despliegue cotidiano de un conjunto de acciones y actividades dirigidas a preservar las actividades escolares.

Otro aspecto interesante que podemos observar en las narrativas es que en las prácticas educativas intervienen diferentes significados y percepciones de los agentes implicados en el proceso –otorgando relevancia a los protagonistas-, así como aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos, como un conjunto

complejo de prácticas imbricadas entre sí (Álvarez Álvarez, 2015, Valladares, 2017) en las que no solo intervienen contenidos, sino diferentes significados y percepciones de los agentes implicados, así como aspectos institucionales, administrativos y normativos de acuerdo a cada nivel. Estas reflexiones señalan claramente cuán urgente es la necesidad de redefinir los distintos aspectos que intervienen en la selección y organización de los contenidos curriculares. El momento y oportunidad, a partir de las mesas de trabajo, de contar con un espacio de reflexión, con amplia participación docente en las mismas, fue una instancia donde se propusieron algunas pautas:

- la lectura atenta y reflexiva de los NAP y Diseño Curricular de Educación Secundaria elaborados por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.- la elaboración de pautas para concretar las propuestas.- la presentación y fundamentación de nuevas acciones y selección de contenidos.(Registro de mesas de trabajo, mayo 2018).

A partir de la planificación articulada, los equipos de trabajo asumen el compromiso de elaborar el cuadernillo del estudiante para aplicar en ambos niveles. Diseñaron una secuencia didáctica para cada Área y la plasmaron en actividades, en el caso de Ciencias Sociales de nivel primario, se subdividió luego en Geografía, Formación Ética y Seminario de Ciencias Sociales para el nivel secundario.

Dialogando con la directora de SdA 2 en cuanto al cuadernillo de articulación para el estudiante ella expresa:

Se formaron equipos de trabajos por áreas, integrados por personal directivo y docente de ambos niveles educativos, que asesorados por las Supervisoras Regionales organizaron a partir de las planificaciones curriculares y las unidades de contenidos curriculares, la confección de las secuencias didácticas para cada uno de los espacios curriculares en nivel secundario y áreas en el nivel primario. Debido a que en algunas áreas no se termina con el trabajo solicitado, los profesores se comprometen a reunirse para hacerlo y se designa a un director encargado de enviar todo lo realizado en cada área antes del 26 de septiembre de 2018, en formato digital (en archivos DOC o PDF), a las Supervisoras Regionales, quienes serán las responsables de organizar y visar el diseño final. (Cuaderno de notas, mayo de 2019)

En la visita a la escuela secundaria SdA 1 en junio de 2019, en los pasillos la directora en una charla informal expresa:

Las diferentes actividades desarrolladas en los encuentros con docentes de nivel primario y de nivel secundario, la elaboración conjunta de un material escrito que sea ameno para el estudiante y funcione como un dispositivo de articulación va a beneficiar el tránsito de los chicos, ya que una de las cuestiones es que no siempre traen material para trabajar en clases y a su vez los ordena. (Directora SdA1, Junio 2019)

A partir de los datos anteriores, puede inferirse que los cuadernillos para el estudiante luego de ser elaborados en acuerdos conjuntos a partir de las planificaciones articuladas elaboradas, son impresos por cada una de las escuelas primarias y entregados a los estudiantes y familias en una reunión de padres realizada para tal fin, en donde los docentes y directores de séptimo grado explican a las familias sobre este trabajo realizado en forma colegiada con los profesores de secundaria.

Acceder a las planificaciones y cuadernillo del estudiante nos ha permitido no solamente encontrarnos con una fuente de información más, sino con la posibilidad de constatar lo visto y leído con lo escuchado, como aproximación primera de la realidad. Podemos observar que el cuadernillo diseñado para el estudiante posee actividades planificadas para realizar en el último trimestre de séptimo grado y el primer trimestre de primer año. Está organizado en cuatro Áreas: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Las actividades son orientativas y abiertas, con la posibilidad de que cada estudiante pueda profundizar en su resolución. Cuenta con ilustraciones y textos de diferentes autores acordados en común entre maestros y profesores para cada espacio curricular. En la primera hoja se encuentra el siguiente texto:

El presente documento se basa en propuestas didácticas pensadas y organizadas colaborativamente entre maestros y profesores. Forma parte de un Proyecto de Articulación del cuerpo de supervisores de la Regional III de Educación del Ministerio de la provincia de Santa Fe, en la que se tiene el propósito de acompañar las trayectorias

educativas entre ambos niveles, mediante la dimensión pedagógica curricular, en este caso. (Cuadernillo del Estudiante, p. 1)

Lo anteriormente descrito, muestra un diseño cuidado y elaborado en función de un trabajo deseable de colaboración y unión entre ambos niveles educativos.

Voces en Rondas y Ruedas

Según los datos recabados, la forma de enfrentar la convivencia escolar influye de manera positiva o negativa en los procesos de adaptación y transición de la escuela primaria a la escuela secundaria. En la escuela secundaria hay nuevas reglas y normas a la que los estudiantes deben adaptarse. Al referirse a la convivencia escolar en los procesos de transición del último grado de primaria al primero de secundaria, los directores entrevistados, en consonancia con (Salvador y Cayón, 2016) señalan que en la primaria se vive un ambiente más familiar e íntimo, mientras que en la secundaria el ambiente es más frío, distante e impersonal.

En consonancia con estos autores, en la tarea de acompañar a los estudiantes en esta transición entre primaria y secundaria, los supervisores y directores han señalado como muy importante realizar un trabajo conjunto en la convivencia para disminuir el impacto en el pasaje de un nivel a otro mediante instrumentos que permitan prevenir las dificultades escolares que se derivan de estos cambios (Salvador y Cayón, 2016).

En consecuencia, hablar de la convivencia es referirse al estilo de relaciones que se deben crear y sostener en este espacio social que llamamos escuela y aula. Si bien en ambos niveles es pensada como una construcción dinámica que incluye a todos y habilita pensar el conflicto integralmente, en el nivel secundario existe el espacio curricular Ruedas de Convivencia que se sustenta en un programa provincial santafesino de Ruedas de Convivencia. Este programa nace en 2009 a través del Decreto 181/09 (Evaluación, Promoción, Convivencia) y de la Resolución Ministerial 1290/09 ("Programa de formación de Tutores como Facilitadores de la Convivencia"); destinado a las escuelas de nivel secundario de gestión oficial pública y privada de la provincia. La regulación de este Programa de Ruedas de Convivencia en una de sus acciones que es la Formación Anual de Facilitadores de la Convivencia, está regulada por el Decreto 731/2017 que dispone la derogación del Decreto 174/1999 "creando el espacio curricular de Ruedas de Convivencia para todos los establecimientos de nivel secundario, de gestión oficial, pública y privada de la pro-

vincia.”⁵⁸ Las ruedas son espacios de encuentro reflexivo, reuniones periódicas entre estudiantes del 1° y 2° año. Los chicos se sientan en forma circular para hablar y escucharse. Dialogan sobre lo que ocurre en la escuela, sus problemas y los temas que les preocupan como adolescentes. No es un diálogo anárquico: las garantías de respeto, opinión libre y derecho a la palabra están presentes y le dan encuadre a la práctica. Tampoco es catártico: así como se plantean quejas, también deben proponerse soluciones.⁵⁹

En nivel primario, encontramos en la misma línea de promoción del abordaje de la convivencia y el pensamiento crítico en el aula al Programa Provincial Ronda de Palabras, que busca fomentar el pensamiento reflexivo, creativo y ético, el respeto y la convivencia pacífica en las aulas. A diferencia del nivel secundario en el que hay Facilitadores de la Convivencia con horas específicas destinadas para tal fin, en este programa son los mismos docentes los que han sido capacitados para llevar adelante la tarea. El diálogo se abre entre la idea de contención, de círculo de confianza, de respeto y de lugar seguro a partir de un cuento o una fábula, o la letra de una canción como disparador. Los estudiantes se sientan en círculos grupales, en las aulas, patios o pasillos escolares, respetando el juego reglado de hablar y luego pasarle la palabra al otro; escuchando lo que ese otro tiene para decir, reflexionando sobre cada intervención (procedimiento similar al de ruedas de convivencia).

Entre ambos programas podemos evidenciar que se trata de una actividad escolar sencilla de llevar adelante pero que, en realidad, lleva consigo la compleja y estimulante misión de hacer trabajar con sentidos y visiones críticas por parte de los estudiantes. Ambos se proponen como objetivo promover el pensamiento reflexivo, humanamente ético, y contribuir a una convivencia más democrática y respetuosa en las aulas. Si bien el Programa Provincial de Ruedas de Convivencia está destinado a las escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia, medias y técnicas, y los núcleos rurales, estos espacios fueron reconocidos como sumamente importantes por los directores de ambos niveles en las mesas de trabajo de PAI, por lo que optaron por utilizar este procedimiento en séptimo grado con la visita de los Facilitadores de la Convivencia del nivel secundario con el objetivo de propiciar la generación de mejores vínculos.

Al respecto, la supervisora del nivel primario expresa:

⁵⁸58 Extraído de

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/252981/1330130/file/PROPUESTA%20-RUEDAS%20DE%20CONVIVENCIA%202019.pdf>

⁵⁹59 Extraído de: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=146392

Al dialogar con la supervisora del nivel secundario puedo ahora ver que las normas de convivencia son notablemente distintas a las que trabajamos en el séptimo grado. En la secundaria son más frías, distantes o impersonales. Me llama mucho la atención el clima de control que hay en la secundaria. Nosotros solo enviamos a hablar a dirección o llamamos a la casa sólo si la falta es muy grave. Por otro lado, en la secundaria el ambiente escolar está mucho más estructurado por ejemplo los estudiantes no se pueden levantar para mostrarle algo al profesor, hablar con los compañeros. (Supervisora Nivel Primario, setiembre 2018)

Como es conocido, cada escuela regula la convivencia mediante la elaboración de un acuerdo institucional, que representa un documento que se comparte con los estudiantes y las familias de cada grado/curso. En cuanto al Acuerdo de Convivencia Articulado diseñado en PAI RIII, sus componentes son:

- (a) Fundamentación: Necesidad de adecuar o compatibilizar aspectos reglamentarios vinculados con la asistencia y promoción de los estudiantes (Anexos I y III del Decreto N° 0181/02/09 y Decreto N° 0182/09), tomando en consideración las señales emitidas durante la cotidianeidad, en el vínculo escuela-familia-comunidad. Desde esta óptica, se propicia una revisión constante de la toma de decisiones, en favor de alentar la permanencia y la re-significación del sentido del hacer escuela con niños y adolescentes, en la realidad de las demandas surgidas de nuestros entornos urbanos y rurales.
- (b) Objetivos: Favorecer la vivencia de una escolaridad orientada hacia el ejercicio de la ciudadanía responsable. Estimular la participación de los diversos integrantes de la comunidad educativa de ambas instituciones escolares, principalmente la de docentes y estudiantes. Contribuir a generar las bases para la convivencia edificante, a partir del proyecto de trabajo colectivo y consensuado que constituye el Proyecto de Articulación entre la escuela primaria y la escuela secundaria inclusiva, asumiendo con responsabilidad los roles que corresponden a cada uno de sus integrantes.
- (c) Conductas a estimular: Cuidado del mobiliario e infraestructura escolar y relaciones interpersonales saludables en el establecimiento escolar

- (d) Conductas a respetar: Ingreso y permanencia en el establecimiento y presentación personal y uso del uniforme
- (e) Conductas a sancionar: Se prohíbe fumar, ingresar con alcohol o alcoholizado a la institución. No se admite falsificar firmas, borrar y romper documentos escolares (cuaderno de comunicaciones, libretas, evaluaciones), agregar palabras fuera de lugar, alterar calificaciones o notificaciones. No se permite faltar el respeto a directores, docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, ya sea verbal o gestualmente. Faltar el respeto en presencia de los símbolos patrios. Sustraer pertenencias ajenas o complicidad en estos actos. La institución educativa no se responsabiliza por robo, rotura o pérdida de elementos tecnológicos y/o electrónicos de pertenencia de los estudiantes como así también del robo o rotura de elementos de movilidad y sus accesorios. Ocultarse en horas de clase y o retirarse del aula o del establecimiento sin autorización
- (f) Tratamiento de conductas inadecuadas: Reparación y/o pago del daño material causado. Realización de trabajos extracurriculares en el establecimiento: carteleras, afiches, lectura de textos, limpieza de elementos del patrimonio escolar que hayan sido ensuciados de manera intencional (bancos, paredes, etc.) Reparadora: reparación al daño cometido o la transgresión realizada buscando la toma de conciencia sobre la acción realizada y sus consecuencias; Contrato de Cambio: es un tiempo de prueba que busca suspender temporalmente la sanción con el objetivo de que la persona que haya trasgredido una norma muestre cambios de comportamiento; se tendrá en cuenta, especialmente, en el caso de las transgresiones leves. Experiencial: propone a quién haya realizado una transgresión, la ejercitación de la empatía con los otros y el sentido comunitario. Aquí se contemplan propuestas de trabajo comunitario o experiencias en otros contextos; Punitiva: amonestación o separación temporal del establecimiento, acorde a los principios nombrados anteriormente.
- (g) Clases de transgresión: Faltas leves. Faltas graves. Faltas muy graves

Podemos observar que se han tomado en cuenta aquellas dificultades que se observan en los estudiantes en el pasaje de nivel y que se mencionan anteriormente en las voces de los directores. Normarlas a través de un documento compartido interinstitucionalmente y con las familias resulta sumamente importante.

La dimensión administrativa presenta su voz

Como referenciamos cuando hablamos de trayectoria en el Capítulo 2, el recorrido de los estudiantes por el sistema educativo puede ser descrito como una trayectoria continua, aunque con quiebres y/o interrupciones. Sin embargo, la escolaridad obligatoria está conformada sobre la hipótesis de una trayectoria educativa regular, graduada y que se corresponde con un ingreso a la educación inicial a los 4 años de edad y un recorrido sin demoras, ni interrupciones, ni quiebres hasta la finalización de la educación secundaria a los 17 (para EESO) ó 18 años (para EETP) de edad. Sabemos que en las escuelas estos recorridos no son reales para todos los estudiantes (trayectoria teórica) y es un aspecto trabajado a través del proyecto de la Regional III. Al preguntar a la supervisora del nivel secundario sobre su opinión acerca de la articulación y el cuidado de la trayectoria educativa de los estudiantes ella nos expresa:

Como herramienta de análisis de las trayectorias escolares el PAI propone la construcción de una Planilla Anexa a la Inscripción de los estudiantes al nivel secundario. Esta Planilla va de director de primaria a director de secundaria (escuela destino) y es individual por estudiante. El diseño utilizado se basa en Harris y Parisi (2007) en lo que han dado en llamar “calendarios de historias de vida.” De este modo, se vuelca la información obtenida tomando como punto de referencia el presente (séptimo grado) e intentando reconstruir hacia atrás, según sus relatos, las trayectorias escolares y el resto de la información consignada en los legajos de la escuela primaria (por ejemplo, motivos de abandono y de reingreso, pases, intervenciones al Equipo Socio Educativo local, entre otros). (Supervisora del nivel secundario, 3 julio de 2019)

Yo considero muy importante al calendario (en nuestro caso llamados Registro de Trayectoria Única del estudiante) permite la reconstrucción de trayectorias escolares desde la perspectiva de los sujetos en la trama que se compone de sus tránsitos escolares y los sucesos vitales. (Supervisora del nivel primario, 3 julio de 2019)

De este modo, el Registro de Trayectoria Única del estudiante es una grilla en la cual se vuelca información retrospectiva sobre la vida de un estudiante, cuando se intenta indagar en procesos, trayectorias y transiciones. Para esto se toma una medida temporal (un año calendario), y se grafican los períodos de asistencia escolar con las referencias al grado y su tránsito escolar. A diferencia de Harris y Parisi, en PAI RIII no se han utilizado los calendarios como técnica de entrevista, sino que se toman como una herramienta para el análisis de los datos y de sistematización de los recorridos escolares de los estudiantes

El armado de estos registros de trayectoria educativa permite objetivar de algún modo la trayectoria educativa de los estudiantes para leerla en forma ágil pero significativa en el nivel siguiente de escolaridad (secundario) por parte de los directores y facilitadores de la convivencia. Los archivos XLS se envían de escuela a escuela por medio de correo electrónico y luego con el envío del legajo del estudiante al inicio del ciclo lectivo siguiente la Planilla Anexa en forma impresa con la firma de la directora del nivel primario como aval de la información que reviste.

Voces que informan: labores de supervisión y narrativas escolares.

En una visita en abril de 2019 en la Regional III las supervisoras nos ofrecen compartir sus labores mensuales en la que detallan información sobre el trabajo de articulación. Las labores de supervisión dan cuenta de la dimensión administrativa de la articulación a nivel regional, ya que es la forma de registrar el trabajo realizado en el territorio escolar. A continuación, transcribimos algunos fragmentos de los informes realizados por las supervisoras en sus labores mensuales:

Proyecto PAI Regional III Reunión sobre la Dimensión pedagógico curricular: se trabaja con los docentes de cada área y de cada nivel en la selección y organización de contenidos para la construcción de una planificación articulada. En este aspecto, explicamos sobre las decisiones didácticas que deben tomar, trabajar con la opción entre el paradigma clásico o el de la calidad, es decir trabajar con el criterio de “plan de estudios” o con el de “currículum escolar.” ¿Cuáles son las diferencias? Un plan de estudios es un ordenamiento teórico de los conocimientos que los estudiantes deben tener para lograr un certificado determinado y el ordenamiento se realiza en términos de “materias” que lo integran y tienen fijado un tiempo semanal y organizadas con un “programa” de contenidos (en la escuela primaria y la

secundaria). Este modo de organizar y seleccionar los contenidos ha presentado una serie de problemas para el tránsito de los estudiantes desde el séptimo grado al primer año. (Labor de supervisión Sector B– setiembre 2018)

Lo expuesto en la labor, pone de manifiesto que las mesas de trabajo han permitido el reconocimiento de la importancia de organizar y la seleccionar los contenidos. Estos deben insertarse en una idea más amplia, como es la de “currículum” para garantizar la trayectoria continua de los estudiantes a partir de un conjunto de saberes a transmitir (proceso de selección) dejando a un lado una variedad de saberes que no entrarán en dicha selección para el último tramo del nivel primario y el primer tramo del nivel secundario.

Hemos trabajado el pasaje de “áreas” a “espacios curriculares.” Pensar la organización de los contenidos en términos de espacios curriculares implica recortar temas y proponer actividades, cosa que no ha resultado sencilla. (Labor de supervisión Sección H– setiembre 2018)

El lanzamiento también quedó registrado en las labores de supervisión:

Reunión de Lanzamiento Programa PAI: “la Delegación Regional participó muy de cerca en la etapa de implementación del PAI, a través del seguimiento y ejecución de cada una de las políticas y estrategias operativas de implementación del proyecto como así también asistiendo a las reuniones de lanzamiento del Programa asumiendo un papel más activo entre la supervisión escolar y las escuelas. (Labor de Supervisión Sección H – abril 2019)

Desde mi perspectiva de supervisión, en cuanto a las prácticas educativas del PAI Regional destacó la importancia del trabajo en equipo como cuerpo de supervisores. Entre las acciones realizadas, considero importante destacar que las acciones implementadas en cuanto a la articulación entre el nivel primario y secundario se inscriben en un contexto significativamente diferente al de intentados en

años anteriores. Lo específico de este proyecto, es que no se trata solamente de enfrentar el déficit sino que, además, es preciso enfrentar los nuevos desafíos planteados por las exigencias del acompañamiento a las trayectorias artesanales de los estudiantes, la deserción, la repitencia entre otras. Como cada nivel tiene sus propias demandas, y cada una de ellas son legítimas y urgentes para cada nivel, se observa que ningún sector está dispuesto a postergar las suyas. Al respecto, el amplio consenso acerca de la necesidad de reformar las prácticas educativas de articulación para cada uno de los niveles, nos permitió encontrarnos en mesas de trabajo conjuntas en el marco de un horizonte común. (Labor de Supervisión Sector B – julio 2019)

Podemos observar que los informes de supervisión, el nivel político intermedio (Ferreira, 2012) hablan del perfeccionamiento docente sobre la articulación y dan algunas recomendaciones sobre la importancia del encuentro entre directores de diferentes instituciones y de ambos niveles. Buscan creatividad en la educación; reflexión sobre temas didácticos; organización de reuniones para fomentar el compromiso de los mismos con la articulación. Se enumeran, además, ciertas condiciones que se deben tener en cuenta para los encuentros.

En este sentido, es interesante constatar que las voces de los supervisores están en acuerdo con las voces de los directores, particularmente visible en la valoración sobre las prácticas educativas de articulación llevadas a cabo dentro la micro-política institucional a partir de la implementación del PAI Regional III, habiendo sido conceptualizadas simultáneamente como importantes innovaciones.

En la institución también el registro es una forma de informar sobre lo acontecido. Al finalizar una reunión de articulación a la que acompañamos en la escuela de Villa San José en julio de 2019, la directora nos entrega una carpeta en la que han narrado una reconstrucción analítica y reflexiva de la experiencia de articulación vivenciada en la escuela. A continuación, transcribimos algunos fragmentos que nos resultan interesantes compartir con los lectores:

Un nuevo desafío [...] el 2 julio de 2018, las Supervisoras [...] convocan al personal directivo de las escuelas de ambas secciones a una reunión en la E.E.S.O.N°302 de Clucellas para entablar lazos, crear

redes entre las instituciones y plantearnos un nuevo desafío: elaborar y poner en marcha un “Proyecto Regional de ARTICULACIÓN entre los niveles primario y secundario ¿MURO o PUENTE?” En dicha jornada, se presenta la propuesta, dando a conocer los objetivos, la normativa y el marco jurídico [...] en un primer momento, surgieron dudas, incertidumbre, interrogantes sobre ¿cómo llevarlo a la práctica? ¿Cómo comunicarlo al equipo docente para comprometerlos con la propuesta y obtener buenos resultados? Todos acordamos en que, si queríamos hacer el cambio, debíamos comenzar desde lo cercano animándonos entre las instituciones a colaborar, proponiendo ideas, aceptando opiniones y construyendo consensos. (Transcripción de fragmentos de “Reconstrucción Analítica y Reflexiva de la experiencia institucional SdA 2)

Dejar registrado por consenso el cronograma de las distintas etapas que se abordarían no solo permite a los directores una organización institucional, sino que respalda el proceso emprendido:

Cronograma del Proyecto [...] estableciendo que hasta septiembre de 2018 se llevaría a cabo la ETAPA DE PRE-ARTICULACIÓN, donde nos dedicaremos a la diagramación de la propuesta. Desde octubre a diciembre, tercer trimestre del 2018, corresponde a la ETAPA DE TRANSICIÓN, donde las Escuelas Primarias desarrollarán las actividades propuestas, tanto en la dimensión curricular como disciplinar, con los estudiantes de 7° grado. Por último, en el primer trimestre del ciclo lectivo 2019, se implementará la ETAPA DE ADAPTACIÓN con los estudiantes de 1° año del nivel secundario. Este primer tramo finalizará con una EVALUACIÓN de todo lo realizado. (Transcripción de fragmentos de Reconstrucción Analítica y Reflexiva de la experiencia institucional, SdA 2)

Como mencionaron los entrevistados, si bien los supervisores y directores son los emprendedores y coordinadores generales, los demás actores educativos son parte de la propuesta:

Se suman nuevos actores...El 25 de julio de 2018 se realizó la segunda jornada [...] En esta oportunidad se reunieron Supervisores Regionales de ambos niveles, Directores, Vicedirectores, Coordinadores de los Núcleos Rurales, Facilitadores de las Ruedas de Convivencia y maestros de 7° grado y profesores de 1° año del nivel medio. La jornada se dividió en dos momentos. En el primero [...] informaron sobre el PAI y la metodología de trabajo de esta reunión. También, se afirmó que es necesario garantizar que cada estudiante realice una TRAYECTORIA EDUCATIVA CONTINUA entre niveles, que comienza el primer día de clases en el nivel inicial y termina cuando finaliza el nivel secundario. [...] Para el segundo momento, se dividieron en tres grandes grupos de trabajo. En el primer grupo los Supervisores, Directores y Vicedirectores de ambos niveles, Coordinadores de los Núcleos Rurales y Facilitadores de las Ruedas de Convivencia, analizaron la “CONVIVENCIA Y DISCIPLINA.” (Transcripción de fragmentos de Reconstrucción Analítica y Reflexiva de la experiencia institucional, SdA 2).

Observamos que el objetivo es lograr un Acuerdo de Procedimiento Institucional para la Convivencia y un Cuaderno de Comunicaciones articulado para ambos niveles. Comenzando con el análisis de la normativa vigente, el Decreto Provincial N° 0181/2009 (del Nivel Secundario) y Decreto Provincial N° 0182/2009 (del Nivel Primario), que promueven la aprobación del régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción de ambos niveles obligatorios de educación:

Los grupos trabajaron con los “contenidos curriculares” [...] debieron aunar criterios para comenzar a organizar una planificación conjunta por áreas, que permitiría confeccionar un cuadernillo de actividades articuladas por áreas para aplicarse en el tercer trimestre de 7° grado y se continuaría en el primer trimestre de 1° año del año siguiente. El tercer grupo, además, se comprometió a programar un evento deportivo recreativo de socialización entre ambos niveles, que se llevaría a cabo antes que finalice el ciclo lectivo 2018 y reuniría a los estudiantes de 7° grado con el 1° año del nivel secundario. (Trans-

cripción de fragmentos de Reconstrucción Analítica y Reflexiva de la experiencia institucional, SdA 2).

El 13 de agosto de 2018, se realiza la tercera jornada del “Proyecto de Articulación: Acompañamiento a las Trayectorias Escolares desde un Trabajo Corresponsable” con Supervisores Regionales y personal directivo de ambos niveles:

Las Supervisoras Regionales abren el plenario con la frase: “Los hilos que hilvanan proyectos desempeñan el papel de puentes. Los puentes aseguran pasajes,... tienden líneas entre teorías y acciones: permiten juntar orillas separadas”; porque se pretende que esta propuesta innovadora trascienda paredes, edificios y hasta a las personas, pero siempre enfocados en los estudiantes y en el acompañamiento de sus trayectorias escolares.[...] En Matemática se debe aplicar un enfoque “apropiativo-aproximativo” y el método por indagación [...]En lengua, como “el estudiante aprende escribiendo”, deberá leer distintos tipos de géneros y se le presentarán variedad de textos en diversos contextos. En Ciencias Naturales se aplicará la metodología de la indagación, el método científico. En Ciencias Sociales el eje será el “conflicto social”, formar un ser “crítico”; se analizará la multicausalidad y multiperspectividad. (Transcripción de fragmentos de Reconstrucción Analítica y Reflexiva de la experiencia institucional, SdA 2).

Los diferentes grupos van trabajando el Acuerdo de Convivencia y el Cuaderno de Comunicaciones Articulado entre niveles, las Planificaciones Articulada por área y por territorio planteando un esquema básico de acciones para promover en cada institución escolar la articulación entre niveles.

Manos a la obra... El 18 de septiembre de 2018 [...] se realizó la cuarta Jornada [...] sobre “secuencias didácticas - cuadernillo del alumno” y “organización jornada lanzamiento del proyecto.” [...] Cabe destacar el buen clima de trabajo que reinó en los distintos equipos, además del compromiso, la responsabilidad y la buena predisposición para llevar a cabo esta propuesta.[...] Este proyecto educativo

nos compromete a cumplir en cada territorio (Escuelas Primarias origen y Escuela Secundaria destino) una tarea muy importante: descubrir a través de la práctica diaria lo imprescindible que es el trabajo en equipo; exige aportar lo que cada uno sabe, de la mejor manera posible, porque en el encuentro está la riqueza del aprendizaje. (Transcripción de fragmentos de Reconstrucción Analítica y Reflexiva de la experiencia institucional, SdA 2)

Experiencias similares son narradas por la escuela del barrio Acapulco de la localidad de Josefina. El director de la SdA 3 nos comparte un registro de trabajo (llamada “Narrativa Escolar sobre Experiencia de Articulación”) escribe en torno a la articulación con las escuelas primarias. A través de la lectura, podemos ver que en general en primer año los directores “sienten que los adolescentes ingresan mal preparados y además no respetan (o no traen adquiridas) las normas de convivencia.” Con respecto al PAI Regional III, si bien todos los profesores expresan que son conscientes de que deben buscar estrategias para hacer una adecuada articulación entre los dos niveles, reconocen que en un principio la implementación y participación en esta clase de proyecto interinstitucional e internivel con el acompañamiento de las supervisoras les asustó porque no sabían en qué se iban a involucrar pero que al transitarlo, todos quedaron muy satisfechos por el trabajo realizado y apoyan su continuidad y mejora. A continuación transcribimos algunas de las opiniones narradas:

Al pensar en alternativas para mejorar el proceso de articulación con el primario, creo que el trabajo que plantean los supervisores es muy interesante, pues recibimos chicos muy variados en primer año y necesitamos tener acuerdos previos para poder recibirlos y acompañarlos en sus trayectorias escolares. El año pasado me fue duro recibir el grupo que me tocó, porque no sabía nada de ellos ni de lo les habían enseñado y no enseñado y también tenían muchas dificultades a nivel sobre todo del comportamiento, ellos rompen reglas no respetan acuerdos. Este año, luego de haber trabajado en el PAI en mi caso particular veo que mi curso tiene las cosas más asentadas en cuanto a la convivencia escolar y el saber los contenidos que trabajaron el año pasado en el último trimestre con el cuadernillo de

apoyo escolar me ha ayudado mucho. (Transcripción de fragmento: Narrativa Escolar, SdA 3, Junio 2019)

Voy a hablar sobre la articulación entre primero y el séptimo y me disculpan si yo hablo así, sin pretender hablar en términos especializados que muchos utilizan, quiero decir que antes era imposible comenzar Geografía en primer año con una base más o menos unificada, ya que venían de dar Historia y lo último que daban de Geografía era los meridianos, nada que ver con lo que nosotros tenemos planificado en secundaria. Y claro, los chicos nos decían eso no lo vimos profe. Ahora la cosa va mejor, estamos en buen camino. Juntarnos con los maestros fue impresionante, ya que ellos desconocían que en primero no se da Historia. Y también desconocían muchas cosas que pudimos ahora hablar. (Transcripción de fragmento: Narrativa Escolar, SdA 3, Junio 2019)

La articulación no funcionó aquí por años, el MEN habla de esto, pero realmente en la educación no se está dando. Antes era así; se organizaban algunas actividades al inicio de año de acuerdo a las dimensiones como para ir teniendo una secuencia parecida en los cursos de primero, se realizaban encuentros aislados con las escuelas primarias. Hoy hay un mayor enlace, pero el número de estudiantes en cada primero son cuarenta, como hacen los profes con esta cantidad, no lo sé. Pero lo sí sé es que los profes ya no se quejan tanto y las notas mejoraron en general. (Transcripción de fragmento: Narrativa Escolar, SdA 3, Junio 2019)

En nuestra EETP al comenzar el PAI, ante la imperiosa necesidad de articular con las seis escuelas de las que recibimos estudiantes, en un principio tuvimos resistencia. Los profesores se mostraban temerosos de salir de su zona de seguridad, y es entendible ya que llevan muchos años enseñando de la forma como ellas consideran es la más apropiada a su especificidad y ahora se les hace la invitación para que en parte cambien su forma de trabajo y compartan con los maestros de séptimo. Si bien la mayoría se ha interesado, cuan-

do se envió la convocatoria por mail para la primera reunión (en la que fuimos casi 200 personas) en los pasillos se escuchaba “quien sabe que nos van a pedir que hagamos.” Generando una especie de camarilla latente. Pero luego de la jornada de encuentro y trabajo por área con los maestros de primario las respuestas fueron otras. A la mayoría de los docentes les parece interesante ya que pudieron aunar contenidos, y eso es un avance fundamental. (Transcripción de fragmento: Narrativa Escolar, SdA 3, Junio 2019 - Director)

Esta narrativa ilustra y presenta en carne y hueso los avatares humanos de los malos entendidos y las hiper-identificaciones que subyacen a las prácticas institucionales de articulación mostrando que estos avatares no resultan de una aplicación errada de las recetas metodológicas, sino de las dinámicas de la vida cotidiana en el campo escolar y de las nociones y prácticas locales que constituyen las relaciones educativas en esa comunidad.

La escuela, no solo ha registrado las reflexiones anteriores, sino que además en un cuaderno de notas, el director ha guardado vivencias del trayecto. En el mismo escribe sobre lo que les ha significado como director trabajar en el PAI Regional III y las transformaciones paulatinas que ha fomentado sobre las prácticas educativas de articulación y el quehacer pedagógico de los participantes. Veamos algunas de sus valoraciones:

Iniciando la articulación julio 2018: podemos decir que los temas que abarcan no son temáticas repetidas sino innovadoras y el encontrarnos con los directores de todas las escuelas secundarias con las que continuamente hacemos pases de estudiantes y con los directores de las escuelas primarias es sumamente valioso. Esto es posible por la iniciativa y acompañamiento de la supervisora. Para los profes fue también muy significativo y productivo, ya que les permitió encontrarse con sus pares de área y los docentes de primaria y aunar contenidos en la planificación y tener un cuadernillo de actividades común para los estudiantes. Algo muy valioso que no queremos dejar de mencionar es el Acuerdo de Convivencia articulado, si bien esto nos llevó muchas discusiones (en el buen término del dicho) llegamos a acuerdos de convivencia y de asistencias entre ambos nive-

les. (Transcripción de fragmento: Reflexiones en el camino del PAI – SdA 1, julio 2019).

Transitando la articulación mayo 2019: podemos en primer lugar observar que este año no hubo deserción entre séptimo y primer año, y eso ya es un punto a favor muy fuerte. En segundo lugar, las normas de convivencia ya venían pre establecidas, entonces no nos resultó en un quiebre profundo al iniciar el secundario. Un punto valioso a destacar es que haber trabajado las inasistencias y tardanzas en el nivel primario, estas disminuyó notablemente este año en primer año. En las aulas, la verdad que contar con el material para los estudiantes, en nuestra escuela es fundamental, ya que hay muchos docentes que toman licencia y los reemplazantes tienen una guía específica de trabajo y todos los estudiantes tienen su material. (Transcripción de fragmento: Reflexiones en el camino del PAI – SdA 1, julio 2019).

Evaluando el trabajo realizado julio 2019: evaluamos el trabajo realizado. Como aspectos positivos mencionamos: la integración y participación de todos los profesores en los diferentes momentos trabajados, el trabajo ha permitido aprender y compartir con pares sus saberes y conocimientos, los acuerdos entre los niveles para mejorar el paso de los estudiantes. Como aspectos negativos: la falta de tiempo para planificar de manera conjunta y reunirse con mayor frecuencia y la falta de capacitación a nivel ministerial sobre articulación con el nivel primario. (Transcripción de fragmento: Reflexiones en el camino del PAI – SdA 1, julio 2019).

Las primeras apreciaciones sobre las narrativas anteriores nos permiten entrever cómo el trabajo realizado ha tenido repercusiones provechosas tanto dentro de las aulas como en la escuela en general. En todos los casos, al principio se palpa ansiedad y temor frente a la presentación de un nuevo camino diferente al del método tradicional. Tanto las narrativas como los diarios de campo parecen indicar que, en las escuelas del Sector B y Sección H de la Regional III de educación se implementan a partir del PAI RIII prácticas educativas de articulación en forma relativa-

mente autónoma con numerosas fortalezas, aunque con algunas debilidades en el proceso de aplicación. Los supervisores aluden a la disposición de los directores diciendo que la creatividad logrará que toda la comunidad educativa pueda vivenciar un proceso de articulación como puente de acuerdo con sus reales posibilidades de concreción sin perturbar la armonía del proceso normal de enseñanza-aprendizaje escolar.

En base al recorrido realizado, podemos notar que ambas instituciones secundarias orientadas han escrito interesantes narrativas del proceso de trabajo, no así la escuela técnica que conforma la muestra, la cual si bien no lo ha dejado narrado ha trabajado arduamente a la par de todas las escuelas. Este es un dato interesante a tener en cuenta y que muestra indirectamente las diferentes maneras en que las escuelas transitan los proyectos institucionales, en este caso de articulación entre niveles.

Cada uno de los relatos ha recorrido las principales interrogantes planteadas a la pregunta central y comenzaron a dejar una huella para acercarnos mediante sus percepciones a las reflexiones. En todos los casos se ha evidenciado una gran preocupación por la articulación entre el nivel primario y secundario, evidencia que se respalda con lo percibido en las visitas al territorio escolar. En el siguiente capítulo presentamos algunos resultados obtenidos.

CAPÍTULO 7: Análisis para la discusión

El sentido último es el juego profundo: aprender a aprender a jugar.

Las palabras en el análisis se moldean y emergen unos con otros. Cuando una etapa es acabada, se pasa a la siguiente para, volver de nuevo a la fase anterior, reiniciarla y complementarla con una información más acabada y profunda con la intención de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que ocurre (Navarrete, 2011)

7.1. Noción de articulación

Los ecos de las voces van guiando nuestra escritura. El término puente se vislumbra entre las reflexiones de directores y supervisores como un claro reflejo de las tendencias político-institucionales que rodean y marcan al escenario en estudio. Una de las frases que se presenta una y otra vez en las diferentes voces e instrumentos es: *“la articulación es un puente, un pasaje que facilita la trayectoria educativa de los estudiantes”*. Desde una dimensión fenomenológica, la noción de articulación está muy relacionada con los sentimientos, las percepciones, los saberes, conocimientos y capacidades provocadas por las prácticas educativas que se incorporan a los sujetos entrevistados. Dar significatividad a la articulación en el marco de una práctica social como es la educación, no ocurre de manera homogénea pues en la construcción de significado, los sujetos ponen en juego sus acervos, historias y memorias ligadas a prácticas educativas para la articulación e intereses.

A través de lo expresado por los diferentes sujetos, la noción de articulación que predomina (por no decir totaliza) es la de articulación como puente, como un tramo continuo que permite unir a niveles diferentes facilitando el pasaje de uno a otro. En todos los casos los sujetos sostienen que la articulación debe ser pensada como un concepto relacional que permita el funcionamiento armónico entre uno o varios elementos / sistemas y no como un quiebre, sino por el contrario facilitando la continuidad de la trayectoria escolar de los estudiantes y resignificando el pasaje de un nivel a otro de tal manera que se unan y den sentido a aspectos parciales de un mismo proceso. Los supervisores consideran la articulación como un término dentro de un proceso activo en constante producción de significado, encontrándose en disputa dentro de territorios de poder, con diferentes efectos.

Es importante destacar, que si bien no podemos generalizar, se evidencia una falta de institucionalización de las prácticas de articulación en la mayoría de las es-

cuelas de la Regional III hasta el momento de la implementación del PAI Regional III; y que si bien algunas escuelas tienen experiencias previas, estas experiencias solo se tratan de prácticas eventuales y aisladas que no forman parte de un proceso, dando en consecuencia lugar a superposiciones, fragmentaciones y discontinuidad.

Otro dato coincidente con los resultados de las entrevistas, narrativas y encuesta es que en la realidad escolar la articulación es un muro que provoca quiebres en el tránsito del nivel primario al secundario y a su vez interrupciones y amenazas a las trayectorias de los estudiantes que desencadenan repitencias continuas o abandonos.

Se considera a la articulación como un trabajo que debe realizarse en conjunto entre todos los actores educativos de ambas instituciones que se enlazan entre sí. Es así que mediante un trabajo conjunto se pueden obtener resultados en el acompañamiento a la trayectoria educativa del estudiante.

De las diferentes voces recogidas y de los documentos analizados se desprende que las prácticas educativas de articulación que se llevan a cabo en la micropolítica institucional no dependen solamente del equipo de gestión de las escuelas, sino de todo el conjunto incluyendo a los supervisores y que deben ser vista como una oportunidad de enlace entre niveles que permite el acompañamiento y cuidado de la trayectoria escolar del estudiante.

Consideramos importante según la información del capítulo anterior, desnaturalizar el término articulación para llegar a una concepción relacional que exprese claramente unión o enlace de varias piezas de forma tal que sean posibles los tránsitos entre ellas.

7.2. Micropolíticas para la articulación: prácticas educativas en el marco del PAI RIII

Es claro que institucionalmente es necesario abordar el tránsito desde el nivel primario al nivel secundario ya que ambos niveles presentan diferentes grados de complejidad, responsabilidad, autonomía y decisión. Acompañar este tránsito en forma institucional se convierte en una necesidad para las escuelas de la Regional III Sector B y Sección Para ello se hace necesario activar micropolíticas que promuevan procesos de articulación entre niveles.

Al respecto consideramos importante destacar aquí algo que no era esperable: según las declaraciones de los supervisores y directores, las causas de porque las escuelas no generan naturalmente procesos de articulación dentro de la micropolíti-

ca institucional es porque no existe responsabilidad compartida entre directores y supervisores para abordarla. Tampoco existen espacios y tiempos ministeriales para tal fin. Todos acuerdan que para generar micropolíticas para la articulación es necesario que los supervisores junto a los equipos directivos puedan coordinar las acciones, darles unidad y sentido, generar consensos, orientar las propuestas hacia las metas y objetivos institucionales y direccionar la actividad de todos los que trabajan en la escuela.

En las distintas voces se evidencia claramente que uno de los pilares fundamentales de la articulación es la construcción de acuerdos, en el marco de un trabajo colectivo y cooperativo al interior de la institución, y entre instituciones, donde tanto supervisores como directores sean parte activa y significativa en la construcción y dinámica de la articulación.

Las mayores preocupaciones en relación con la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario que se evidencia tanto en entrevistas como en encuestas y narrativas escolares, es que ante la falta de procesos de articulación llevados adelante desde los equipos de gestión repercute en un quiebre no permite a los estudiantes integrarse a la escuela secundaria. Los directores expresan que esta falta de integración muchas veces desencadena en problemáticas preocupantes en el aprendizaje, deserción y repitencia.

A partir de las encuestas (EC) obtenemos que el propósito fundamental es viabilizar en todos los contextos- más allá de su diversidad- el pasaje de un nivel a otro dotándolo de sentido con el fin de evitar este fracaso escolar (problemática instalada desde hace años) frente a la obligatoriedad del nivel secundario. Se pretende trabajar sobre la marcada disminución de tasa de promoción efectiva de los estudiantes en el ciclo básico de educación secundaria.

Es así que todos los entrevistados coinciden en la necesidad de abordar las prácticas educativas ligadas a la articulación desde distintas dimensiones: dimensión pedagógico/curricular, dimensión organizativa/administrativa y dimensión vínculos y convivencia. Dimensiones abordadas por el PAI RIII.

Con respecto a la dimensión vínculos y convivencia, todos acuerdan con la gran disparidad existente entre las normas de convivencia y régimen de asistencia que propone la normativa de cada nivel y que se encuentra claramente visibilizado en los marcos normativos. Estos marcos normativos, en general, regulan independientemente a cada nivel. Los Decretos que rigen la convivencia y régimen de asistencia de ambos niveles son el Decreto N° 181/09 y el N° 182/09. Entre ambos exis-

ten un gran quiebre en diversos aspectos. El más significativo es la condición de estudiante libre, frente a un número de inasistencias que incurre en que en muchos casos en abandono o repitencia.

Al respecto, resulta significativo que los entrevistados mencionan que las una de las mayores dificultades que se presentan entre los estudiantes en primer año responden a no haber promocionado o haber perdido su regularidad por inasistencias y/o haber dejado de ir a la escuela o directamente, por haber sido expulsados. Como hemos analizado en relación con el régimen académico de la escuela secundaria, tanto la situación de “quedar libres” (que obliga a los estudiantes a rendir en mesas de examen todas las materias, y que dada la dificultad que esto implica, la mayoría debe re-cursar el nivel), como la de repitencia, se relacionan y obstaculizan los itinerarios escolares y el tránsito por la escolaridad. El trabajo realizado en el PAI RIII permite contar con un acuerdo de convivencia común y articulado. Juntamente han abordado un trabajo en conjunto sobre el régimen de asistencia para aplicar en esta etapa de tránsito en ambos niveles.

Con respecto a la dimensión pedagógico/curricular, en todos los instrumentos analizados se pone de manifiesto que no existe continuidad en los contenidos curriculares entre el séptimo grado y el primer año del nivel secundario ya que los documentos ministeriales correspondientes a cada nivel (NAP y Diseño Curricular Secundaria Orientada) no evidencian consecución sino quiebre, y en especial en las Ciencias Sociales (en primer año no está el espacio curricular Historia, sino la división del área en Geografía y Formación Ética). Algo similar ocurre con Lengua Extranjera Inglés, ya que en algunas escuelas primarias tienen inglés desde primero a séptimo, en otras solo tienen en séptimo grado y en algunas no tienen inglés por no contar en la planta escolar con personal a cargo de dichas horas. Se diseñaron algunos materiales: planificaciones conjuntas y articuladas, secuencias didácticas articuladas en un Cuadernillo para el Estudiante, acuerdos de evaluación, acuerdos sobre estudiantes integrados y acuerdos pedagógicos para el acompañamiento a las trayectorias escolares en situaciones de vulnerabilidad educativa. Es importante destacar además que la mayoría de los directores no ha recibido capacitación sobre Articulación Internivel en su Formación Docente y que además hay un choque de culturas profesionales lo que repercute directamente en la enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a la dimensión organizativa/administrativa tanto directores como supervisores abogan a la necesidad de contar con algunos dispositivos que les permitan organizar y acompañar a los estudiantes en este pasaje, por ello ha llegado a

diferentes consensos en mesas de trabajo y diseñado algunas planillas y material de seguimiento de la trayectoria escolar: planillas para pase de legajos de estudiantes, Planilla Única de trayectoria educativa, planilla Anexa de Inscripción, entre otras.

Tanto supervisores como directores hablan del proceso de implementación del PAI Regional III y todos acuerdan en que se ha llevado adelante en tres etapas:

(a) PRE articulación (abril a octubre de 2018) donde se realiza la diagramación general para el desarrollo del proyecto y presentación del plan de acción a los equipos directivos. Los equipos directivos trabajan en la construcción de un Cuaderno de Comunicaciones para el estudiante, Acuerdos de Convivencia articulados, Acuerdos sobre la Inscripción a Primer año, Planilla Anexa para cuidado de la trayectoria educativa y Registro Unico de trayectoria educativa (archivo digital). Los docentes agrupados por área e internivel trabajan sobre la dimensión pedagógica curricular. Construyen el perfil de egreso/ingreso del estudiante, las planificaciones articulada por área para el último trimestre de séptimo y el primer trimestre del primer año y las secuencias didácticas para los estudiantes.

(b) PRE transición (de octubre a diciembre) donde se implementa en el séptimo grado lo trabajado en la línea anterior con el acompañamiento de los supervisores. Se presenta a las familias el cuaderno del estudiante, los Acuerdos interinstitucional es de Convivencia y el Cuadernillo para el Estudiante. En algunos territorios se invita a la Feria de Carreras del nivel secundario.

(c) Adaptación (de marzo a mayo de 2019) etapa en la que se continúa en primer año lo implementado en el séptimo grado (Pre Adaptación) con el acompañamiento de los supervisores quienes custodian la trayectoria educativa de los estudiantes, habilitando puentes de tránsito.

En referencia a los actores involucrados que forman parte del proyecto todos acuerdan en mencionar: el Supervisor de Sección, Supervisor de Educación Física, Supervisor de Educación Musical, Supervisor de Tecnología, Director y vicedirector (en caso de tener el cargo), Coordinador (para Núcleos Rurales). Docentes, asistentes escolares, administrativos y facilitadores de la convivencia. Los destinatarios son los estudiantes que transitan desde el séptimo grado al primer año del nivel secundario de escuelas públicas y privadas del Sector B y H de la Regional III de Educación. En las entrevistas y encuestas se especifica que todas las relaciones de trabajo entre los diferentes actores del proyecto se dan en colaboración y disposición, pero a través de convocatorias formales y solo algunas de manera habitual (en este último caso solo para las relaciones intra institucionales). Los tipos de relaciones son:

intra-regional (entre equipos regionales de supervisión), intra nivel (entre directores y docentes del mismo nivel), interinstitucional (entre directores y docentes de diferentes instituciones educativas), internivel (entre directores y docentes de diferentes niveles) e intra institucional (entre directores y docentes de la misma institución educativa).

En relación a los aspectos innovadores que se visualizan en las prácticas educativas correspondientes al PAI Regional III desarrolladas en la micropolítica institucional destacamos que comparando las fuentes de datos se evidencian los siguientes aspectos innovadores:

a. Aspectos organizativos / administrativos sobre acompañamiento a las trayectorias escolares continuas internivel.

b. Acuerdos internivel sobre el régimen de Asistencia y Régimen de Asistencia

c. Construcción de un marco institucional para los vínculos, convivencia y disciplina escolar en esta etapa de transición de los estudiantes.

d. Acuerdos entre docentes sobre la correlación de contenidos curriculares plasmados en planificaciones áulicas conjuntas y articuladas.

e. Secuencias didácticas para el estudiante internivel plasmadas en un Cuadernillo de apoyo.

Queda plasmado en los relatos que las mayores dificultades y fracasos a lo largo de la escolaridad secundaria parecen estar ligados a la discontinuidad con la experiencia escolar previa en el nivel primario, es así que el propósito fundamental del PAI RIII es viabilizar en todos los contextos- más allá de su diversidad- el pasaje de un nivel a otro dotándolo de sentido, para evitar la deserción y el fracaso escolar (problemática instalada desde hace años).

7.3 El supervisor y director como agente central para la articulación institucional

El poder medir las características específicas de cada uno de estos roles, nos permite fijar la atención y priorizar las acciones que cada actor debe llevar adelante para facilitar y promover las prácticas educativas de articulación a nivel micropolítico. En este punto es importante destacar que todos los directores expresaron como “muy importante” el acompañamiento del supervisor en las prácticas de articulación internivel.

Se especifican como razones que condujeron a la implementación del PAI Regional III la iniciativa de las supervisoras de ambos niveles para dar respuesta a la

problemática de deserción y repitencia en el ciclo básico del nivel secundario y la necesidad de acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes en esta etapa de transición y adaptación de un nivel a otro de la escolaridad obligatoria.

Se identifican como acciones concretas y propias al rol del supervisor: convocar a los directores con el fin de propiciar de espacios, organizar reuniones / talleres para la articulación inter-área/nivel, generar mecanismos de intercambio de información entre instituciones y hacia afuera, promover y participar en la construcción de acuerdos de convivencia para aplicar en ambos niveles y velar por su cumplimiento, brindar asesoramiento sobre normativas de cada nivel, acompañar en los encuentros actuando como moderador en algunas circunstancias y asegurar el respeto de los ejes de la política educativa provincial en la formulación de los propósitos y la puesta en práctica de las acciones.

Es juntamente una misión de la gestión directiva implementar las micropolíticas institucionales que guíen los procesos de articulación, brinden los espacios y las herramientas necesarios para que se cumpla el objetivo. Se señalan como acciones propias del director/a escolar: coordinar la unidad pedagógica correspondiente a su nivel, facilitar espacios y tiempos institucionales para el avance de las actividades propuestas, participar en todas las reuniones de articulación y acompañamiento activo en el proyecto y facilitar el consenso.

7.4. Propuestas desde la micropolítica a la mesopolítica santafesina

Como se expuso en el capítulo 3, la cobertura de la escuela secundaria fue ampliándose progresivamente pero no ha logrado mejorar los niveles de rendimiento. Si bien la obligatoriedad y consecuente expansión del Nivel se constata en el ingreso de nuevos destinatarios a la escuela, también son altos los indicadores de desgranamiento y abandono, señalando que son muchos los estudiantes que salen de la escuela habiendo transitado experiencias de fracaso y sin titulación. Al parecer, la expansión de la oferta de escolarización se produce a costo de degradar la trayectoria educativa de los estudiantes.

Siendo el tránsito entre un nivel y otro donde los estudiantes aparecen en un mismo espacio y tiempo pero trayendo consigo muchas veces marcas de inequidades que incluyen las de estar incluido en la obligatoriedad de la escuela secundaria, nos lleva a concluir tal como lo referenciamos en capítulos anteriores y a través de las voces de los propios actores institucionales que “entre el egreso de los estudiantes de la escuela primaria y su ingreso al nivel medio, se establece un territorio sin

jurisdicción clara para el sistema. Los chicos se vuelven invisibles [...]” (Rossano, 2006, p. 300), pero esta invisibilidad debe comenzar a mirarse a nivel mesopolítico.

Antes de abordar específicamente las propuestas que emergen de los relatos, en este punto consideramos importante reflexionar acerca de las maneras de articular, ya que si bien el contexto sobre el cual se desarrollan las prácticas educativas de articulación determinan buena parte de sus resultados y de las reacciones que dicho proceso suscita entre la población y entre los actores del sistema educativo, según los relatos no las condiciona. En este sentido, es obvio que no puede considerarse de la misma manera a las prácticas educativas que operan de la manera *muchos a uno*, que *varios a uno* y que la manera *uno a uno*, pero la mayor diferencia reside en la complejidad propia de la articulación y no en su manera de aplicación y concepciones, ya que los datos recabados de SdA 1, SdA 2 y SdA3 coinciden en muchos de los resultados.

Esta reflexión nos permite pensar en el PAI Regional III en términos macroeducativos, ya que la información recolectada indica que no hay mayores desigualdades en su aplicación en cada una de las diferentes SdA, por lo que permite al mismo tiempo realizar sugerencias de su implementación a la mesopolítica santafesina.

Y es así que a través del surtido de información recogida desde diferentes instrumentos y sujetos, es necesario pensar las prácticas educativas de articulación en otro nivel de decisiones políticas, el mesonivel santafecino. Se presentaron claras coincidencias en las siguientes sugerencias hacia la agenda educativa santafesina, coincidencias que detallamos a continuación:

a. Incorporar un Apéndice específico de Articulación en los Diseños Curriculares de cada nivel (primario y secundario) de tal manera que se establezca una secuenciación y Coherencia en el Currículo.

b. Diseñar herramientas administrativas/pedagógicas que favorezcan el seguimiento de las trayectorias escolares continuas de los estudiantes (como por ejemplo el Registro de Trayectoria Única)

c. Establecer un Programa en el cual se desarrollen acciones similares a las de PAI Regional III que estipule tiempos y espacios de convocatoria provincial.

d. Revisar el Marco jurisdiccional sobre el régimen de Asistencia y Justificaciones de ausencias en esta etapa de transición de los estudiantes.

e. Construir un marco jurisdiccional para la convivencia y disciplina escolar en esta etapa de transición de los estudiantes que contemple modificaciones a los De-

cretos N°181/09 y N° 182/09 de tal manera que se evidencie continuidad y progresión en las normas.

g. Establecer jornadas de capacitación docente en servicio y gratuita en relación con articulación entre niveles con otorgamiento de licencia.

h. Establecer el acompañamiento de los supervisores en proyectos internivel de articulación como acción propia de su tarea con tiempos y modos estipulados.

j. Revisar las fechas del Calendario Escolar de ambos niveles para facilitar la articulación.

Después de este análisis contrastivo, nos sumergimos en el último capítulo del trabajo para extraer reflexiones a partir de los objetivos planteados en el trabajo.

CAPÍTULO 8: Final de Juego

El entrenador sabe que el juego profundo nunca termina y al margen del resultado obtenido en cada juego, el haber jugado deja en sí mismo aprendizajes para el recuerdo: escenas de superación, de solidaridad y de fracaso que seguramente, pasarán a ser parte del aprendizaje del juego profundo.

Como afirma Stake "La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis el ambiente y el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas y de la reflexión profunda para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja" (Stake, 2005, p. 69). Hemos llegado al final del trabajo. La motivación de su realización, como dijimos al principio, surge de nuestra preocupación en cuanto a la articulación entre el nivel primario y secundario repercutiendo en las trayectorias escolares de los estudiantes, a partir de los cuales, muchos de ellos, no logran "jugar el juego completo."

8.1. Reflexiones y conclusiones

Este capítulo final, es final por la necesidad impuesta de serlo ante la necesidad de dejar plasmado en el texto algunas reflexiones después del recorrido realizado de modo de ofrecer algunas respuestas las preguntas iniciales. Al respecto consideramos importante destacar que en realidad, la verdadera riqueza de la información obtenida para el tema que nos ocupa, se muestra a partir del sexto capítulo donde plasmamos las descripciones densas y relatos de ciertas vivencias y participaciones, no como interés de recolección de "datos curiosos", sino como un modo de describir la densidad sobre la problemática abordada allí donde está. Densidad que se aloja en la cotidianeidad, planteamientos y acontecimientos de lo que ocurre en las escenas del propio trabajo de campo: las preguntas, el recorrido, las voces... Voces que no pierdan el hilo de las conexiones sino que colaboren en la construcción de diálogos que visibilicen lo que está en el centro de las micropolíticas para la articulación entre el nivel primario y secundario.

El objetivo de las reflexiones y conclusiones siguientes en ningún caso es ofrecer un modelo prescriptivo y globalizador, sino ofrecer un marco socioeducativo, una serie de premisas y orientaciones sobre el objeto de estudio abordado en este trabajo. Antes de sintetizar las principales contribuciones que el contenido hospedado en los relatos nos proporciona, nos resulta importante señalar que los esfuerzos convocados por los diferentes Ministros de Educación a nivel nacional y el CEF, nos otor-

gan encuadre respecto a las reflexiones. Por ello, hacemos propios estos esfuerzos, dentro del contexto de nuestro trabajo y destacamos:

(a) La atención particular a la “estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación” (LEN, 2006, art.15).

(b) El fomento de la articulación entre niveles y políticas de articulación jurisdiccional “Las jurisdicciones arbitrarán las medidas pedagógicas e institucionales necesarias para implementar y alentar procesos de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario” (Resolución CFE N° 154/11, art.44)

Bajo estas premisas y dentro del contexto santafecino, las voces y prácticas de los directores y supervisores dan lugar a las primeras e inacabadas reflexiones vinculadas con las micropolíticas para la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario que son desarrolladas por supervisores y directores de escuela a partir del Proyecto de Articulación Internivel (PAI RIII) de la Región III en los años 2018-2019.

En primer término, la respuesta al primer interrogante que planteamos (¿Cuál es el rol de supervisores y directores en la implementación del Proyecto de Articulación Internivel (PAI RIII) Región III en el Sector B y Sección H?) lleva implícito la necesidad de abordar al PAI RIII puesto que, la interconexión con su implementación es lo que define el rol supervisivo y directivo en el marco del proyecto internivel. A continuación, describimos aquellas ideas surgidas de los relatos e información analizada que nos permiten de alguna manera dar respuesta a las preguntas planteadas en el comienzo de este estudio:

El rol del supervisor y el rol del director es determinante en los proyectos interinstitucionales para la articulación

Entender el ejercicio profesional del rol del supervisor y director de escuela como un componente determinante en la implementación de proyectos interinstitucionales para la articulación entre el nivel primario y secundario.

A través de la experiencia de equipo conformada en la Regional III a partir del PAI RIII, sostenemos que los supervisores y directores son actores claves y cumplen un rol central para los procesos institucionales de articulación internivel (Poggi, Teobaldo, Marengo, Pini y Scagliotti, 1997; Rodríguez Montoya, 2016).

En primer lugar, al respecto del desempeño del rol del supervisor asociado a la implementación del PAI RIII, este precisa de una identidad y de funciones claramen-

te definidas de cara a afrontar los retos que se presentan en el marco de la articulación entre nivel primario y secundario, sin por ello perder de vista las señas de identidad propias del cargo de supervisión: asesoría, acompañamiento, inspección y control de rendiciones de recursos. Uno de los factores fundamentales en los que tanto los directores entrevistados como los mismos supervisores expresan sobre el rol del supervisor, tiene que ver con su acción impulsora de proyectos y la facilitación de recursos técnico-profesionales-pedagógicos para realizarlos. Entendiéndose esta acción como una actitud sistemática de liderazgo de la sección escolar e intermedio entre las instituciones (micropolítica) y los gobiernos provinciales (mesopolítica) (Ferreyra, 2012).

Así pues, a partir de las voces de los entrevistados, el supervisor es el actor que facilita y orienta los proyectos interinstitucionales, promoviendo, posibilitando y coordinando la reflexión y las acciones para la articulación entre niveles educativos. Los resultados obtenidos coinciden en que es el agente capaz de tomar las ideas innovadoras sobre articulación entre niveles educativos, complementarlas y acompañarlas con los recursos de difusión, planeación, tiempos y espacios de encuentro mediante su facultad de toma de decisiones a nivel intermedio (Ferreyra y Parra Rozo, 2012). El PAI RIII, es una muestra de los aspectos directamente relacionados a su rol: convocatorias a reuniones de trabajo, generación de mecanismos de intercambio de información entre instituciones y hacia afuera, promoción y participación en la construcción de acuerdos de dispositivos administrativos y pedagógicos para aplicar en ambos niveles, velando por su cumplimiento, brindando asesoramiento sobre normativas y actuando como moderador en las circunstancias que se requieran. Al respecto la supervisión contribuye al funcionamiento de la comunicación entre niveles educativos, teniendo además la función de ser el conducto a través del cual se comunican principalmente, función clave para el logro de la articulación internivel. Desde luego, eventuales fallas en este doble flujo de comunicación podrían producir un distanciamiento entre las prácticas educativas de articulación planeadas y los resultados proyectados difícilmente podrían alcanzarse. Es necesario destacar, que en todo momento el rol de supervisión como actor del nivel intermedio de toma de decisiones (Ferreyra, 2012) debe asegurar el respeto de los ejes de la política educativa provincial en la formulación de los propósitos y la puesta en práctica de las acciones. Acciones que propicien micropolíticas que respondan a las prácticas educativas de articulación de la población escolar de su zona a través de las relaciones de poder y control que den lugar a distintas formas de articulación (Ríos, 2012).

En segundo lugar, al referirnos al rol del director, necesitamos hacer efectiva la funcionalidad que se deriva de ser el agente de gestión institucional en la implementación de un proyecto internivel conducido por los supervisores escolares. Es así que la información obtenida nos conduce hacia una postura en la que el rol del director es fundamental a la hora de definir las micropolíticas institucionales para la articulación entre niveles, las cuales demandan un compromiso como guía-facilitador de los recursos escolares para el desarrollo profesional de los docentes y para el logro de aprendizaje de los estudiantes.

Desde la información recabada, podemos sugerir un abanico interesante de posibilidades sobre el rol del director escolar que involucran diferentes aspectos: pedagógicos, administrativos, vinculares entre otros. Las funciones señaladas para el director escolar, según los entrevistados, se concentran en la animación, planeación, asesoría, apoyo, monitoreo y evaluación del trabajo de docentes y estudiantes al interior de las escuelas. Estos son los procesos clave o técnicos de la dirección escolar. A la par de estos procesos claves, los directores desempeñan un conjunto de funciones administrativas que están relacionadas con procurar las condiciones necesarias para que los estudiantes transiten este pasaje entre niveles.

Según el recorrido realizado, los equipos de conducción supervisivos y escolares son equipos claves para llegar a la concreción de proyectos de articulación internivel (Ferreyra y Parra Rozo, 2012) mediante el uso del poder formal e informal que les infiere (Blase, 2002). Los relatos nos muestran la necesidad de mutar de un estilo individualista y en solitario de trabajo y gestión, hacía un estilo colaborativo entre equipos de conducción de diferentes niveles (intermedios y micropolíticos). Este trabajo colaborativo permite la concreción de lazos y unificación de esfuerzos hacia el logro de avances que promuevan la articulación entre niveles educativos y redunden en trayectorias escolares completas (Terigi, 2008).

La articulación es un puente que une los niveles primario y secundario

Volviendo a los interrogantes, nos hacemos eco del segundo de ellos: ¿Qué nociones de articulación entre el nivel primario y secundario asociadas a prácticas educativas institucionales tienen los supervisores y directores? Intentar responderla nos conduce inherentemente a tratar tanto con la significancia que la articulación tiene para los actores entrevistados como las prácticas educativas institucionales en el marco del PAI RIII.

A lo largo del presente trabajo hemos indagado acerca de las concepciones que los supervisores y directores tienen sobre la articulación. Esta indagación implica bucear en un proceso que abarca cuestiones de base ideológica. Es así que, para llegar a comprender este proceso tan complejo, nos es necesario tomar en consideración aquellas nociones que los actores educativos tienen al respecto. Una y otra vez, tal es considerado por Harf, (2001) se presenta en los relatos la palabra *punte*, *unión*, tanto en voz de supervisores como de directores entrevistados. Emerge con fuerza esta idea por sobre otros juicios valorativos realizados por los sujetos sobre la articulación entre niveles.

Desde los equipos de supervisión y de conducción escolar del sector B y H de la Regional III de educación se piensa a la articulación como un concepto relacional que permita el funcionamiento armónico entre uno o varios elementos, como un puente que facilite a los estudiantes el pasaje de un nivel a otro (Blanco, 2009; Harf, 2001). Pero en realidad, cada nivel presenta particularidades y diferencias con el otro nivel, diferencias que operan de maneras específicas en las transiciones educativas (Terigi, 2007).

En palabras de los protagonistas, ha quedado en evidencia lo propuesto por varios autores (Gimeno Sacristán, 1997; Kantor, 2001; Rodríguez Montoya, 2016, Terigi, 2007) sobre las dificultades que tienen los estudiantes en el tránsito por su escolaridad desde el nivel primario al nivel secundario y las dificultades que tienen las instituciones escolares en la implementación de prácticas educativas para la articulación.

Si bien, los entrevistados mencionaron que en el contexto educativo se evidencia un “quiebre”, “choque” y “desconocimiento” presentándose el tránsito entre niveles como un obstáculo o barrera, tal como lo señalan algunos autores (Aguerrondo y Xifra, 2002; Braslavsky, 1989; Rodríguez, 2010; Tiramonti, 2011; Ríos y Fernández, 2015; Rodríguez Montoya, 2016), la noción sobre el verdadero significado de articulación es contraria. Esto se verifica en los relatos y en los documentos institucionales. La falta de acompañamiento interinstitucional en la etapa de transición del último año de la escuela primaria al primero de la secundaria recae para los entrevistados en la carencia de acciones pedagógicas que preparasen a los estudiantes para el cambio que implica el paso de un nivel al otro. (Ríos y Fernández, 2015).

La situación de quiebre que se registra en la Regional III pone en evidencia que la problemática de la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario debe de ser atendida por micropolíticas integrales. Micropolíticas que incidan directamente en

su abordaje a partir de prácticas educativas en el territorio. Prácticas que busquen menguar la discontinuidad curricular, las diferencias en el régimen académico, los distintos enfoques pedagógicos didácticos, los diferentes marcos normativos y abordaje sobre convivencia escolar, la falta de insumos administrativos para el cuidado de trayectorias, entre otros.

Los actores institucionales entrevistados acuerdan que la transición a manera de puente, va más allá de las personas, de los edificios y de los contenidos (Harf, 2001), ya que para ellos actúan a manera de engranaje e institucionalización de prácticas educativas para la articulación a partir del nivel micropolítico con acompañamiento del intermedio (supervisivo). En definitiva, con todos estos argumentos, los sujetos partícipes de este trabajo han evidenciado una noción de articulación como puente, unión, pasaje con unas señas de identidad institucional y sobre todo un pensamiento pedagógico muy concreto del cuidado a la trayectoria escolar continua de los estudiantes desde los que afrontar los nuevos retos que se presenten.

Diferentes autores, ya han comentado sobre la importancia de mirar con detenimiento y abordar este tramo de la transición entre el nivel primario y secundario que muchas veces marca una discontinuidad del Sistema Educativo (Harf, 2001; Rodríguez Montoya, 2016) en función de una idea de continuidad de las trayectorias educativas que contemple la singularidad de los recorridos de cada estudiante (Ríos y Fernández, 2015) y una concepción de articulación como puente, que el presente trabajo en el marco del PAI RIII confirma desde el propio territorio promoviendo prácticas educativas que protejan y acompañan las trayectorias escolares de los estudiantes.

De esta manera, según el recorrido anterior, podemos decir que las prácticas educativas bajo una concepción de articulación como puente no son eventos aislados de algunos actores escolares, sino una cuestión institucional a manera de proceso, que permite abordar y reconstruir la ruptura de la armonía del sistema educativo (Terigi, 2010) abarcando diferentes dimensiones: pedagógico/curricular, organizativa/ administrativa y vínculos y convivencia. Es así que constituyen un elemento central porque articulan diferentes procesos, variables, actores, instituciones, tipos de conocimientos, saberes, categorías teóricas y perspectivas. De este modo son un eje y analizador privilegiado para la articulación, ya que permiten identificar, debatir problemas y plantear métodos particulares y alternativos.

Tratar de describir lo que sucede en los proyectos de articulación internivel en el análisis plano de la hoja, es muy difícil debido a la gran complejidad y densidad en

la que se encuentra entretejida. Intentando traducir estas prácticas en una configuración con unicidad, con personas y significados implícitos, con movimiento y diálogo entre una composición casi infinita de factores, nos induce a nuevas formas de transitar esta etapa de transición, superando en parte las preocupaciones que tienen los actores escolares sobre el aprendizaje, la deserción y la repitencia en el ciclo básico de la escolaridad secundaria (Terigi, 2007; Rodríguez Montoya, 2016). Dificultades que nos hablan de un volumen vital de las prácticas educativas ligadas a la articulación, volumen conformado por una espesa trama de configuraciones de escenarios y actores donde cada uno es importante para entender el proceso de articulación (Lavista, Rodríguez y Turnez, 2018).

Estas reflexiones, se aproximan a lo planteado por Villalobos Hernández, Teresita (2004) y Lavista, Rodríguez y Turnez (2008) donde en Regional III Sección H y Sector B se constata un divorcio entre los documentos correspondientes a la Educación Primaria y aquellos referidos a la Educación Secundaria y entre los documentos y un choque de culturas profesionales acompañado de un desconocimiento de la realidad del otro nivel, no así un divorcio entre los documentos y la acción docente. Las prácticas educativas de articulación realizadas desde el PAI RIII en el Sector B y Sección H a través de los supervisores y directores ponen en evidencia el desarrollo de buenas prácticas educativas (Ferreyra, 2012; Rivas, 2008). La participación de diversos actores escolares (supervisores, directores de ambos niveles, vicedirectores de ambos niveles, coordinador de NRESO, maestros de séptimo grado y profesores de primer año, entre otros), las sinergias entre instituciones, los propósitos claros establecidos en el PAI RIII y las acciones consecuentes como parte de un ejercicio sistemático con reglas de acciones claras (planificaciones articuladas, acuerdos de convivencia, cuadernillo del estudiante entre otros) dan cuenta de esas buenas prácticas y de su implementación adquiriendo diferentes dimensiones: personal, interpersonal, social e institucional (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Al respecto, retomamos a Lavista, Rodríguez y Turnez (2018) que consideran que todos los escenarios y personas son valiosos para entender este proceso de articulación.

En este sentido, entendemos con Ferreyra (2012), que esas buenas prácticas educativas de articulación constituyen una iniciativa para conocer su singularidad en el marco del PAI RIII a nivel micropolítico, prácticas no homogeneizadoras que tienen el propósito sumar, en alguna medida, a la equidad educativa (Terigi, 2008). En el intento de representar esta realidad compleja de las prácticas educativas no podemos olvidar de destacar la importancia de la intervención pedagógica que abarca

tanto al pensamiento como a la interacción y reflexión sobre los resultados (Valladares, 2017).

Como señalamos, la determinación personal e interpersonal en las prácticas educativas ligadas a la articulación, constituye un condicionamiento importante, pero no una determinación, puesto que la variedad en las prácticas relevadas permite establecer matices diferenciados dentro de una visión común. En cuanto a la dimensión organizativo-administrativo, se han evidenciado diferentes instrumentos y dispositivos para el cuidado de las trayectorias escolares de los estudiantes (Terigi, 2007) sistematizando por ejemplo a través del Registro único de trayectoria educativa las tendencias de sus tránsitos por diversas escuelas, poniendo el acento en sus salidas y entradas por el sistema educativo y, a través de la Planilla Anexa información importante para el legajo personal del estudiantes y el cuidado de su trayectoria.

La articulación en las agendas políticas de mesonivel

Nuestro último interrogante: ¿Cuál es la transferencia que PAI RIII puede realizar al nivel mesopolítico?, nos permite mirar hacia un escenario más amplio y prospectivo donde la articulación entre los niveles de primaria y secundaria es un aspecto necesario de considerar en las agendas políticas en el mesonivel santafecino.

Desde la micropolítica institucional es posible sostener prácticas educativas para la articulación organizadas a partir de proyectos internivel, micropolíticas que miradas desde la mesopolítica pueden incluir consideraciones a la agenda (Ríos, 2012).

A través de las fuentes relevadas, podemos ver que aunque a nivel provincial se ha dado un gran salto en cuanto a la cobertura de la obligatoriedad y el acompañamiento a las trayectorias escolares singulares de los estudiantes mediante diferentes políticas educativas, la provincia presenta indicadores de alta cobertura en educación primaria pero relativamente menor cobertura en el nivel secundario. Esta diferencia evidencia que en materia de articulación entre la escolaridad primaria y la escolaridad secundaria hay un quiebre que desemboca en la deserción de muchos de los estudiantes (Monarca, Rappoport, y González, 2012; Terigi, 2008, 2015). En esta línea, la primera cuestión que emerge y que es clave para entender la respuesta a este objetivo es que, en países como Argentina, aunque bajo la premisa de la igualdad, sabemos que se continúa sosteniendo una oferta educativa no homogénea que

responde a una matriz organizacional con formas de inclusión que en realidad excluyen al no sostener las trayectorias educativas de los estudiantes (Terigi, 2008).

Como expusimos en el capítulo 3, la cobertura de la escuela secundaria fue ampliándose enormemente en la última década, pero no ha logrado mejorar los niveles de rendimiento. Si bien la expansión del nivel secundario se constata en el ingreso de nuevos públicos a la escuela, los indicadores de desgranamiento y abandono que se evidencian en las estadísticas siguen siendo altos y muchos los estudiantes que salen de la escuela tras el fracaso y sin el título de educación secundaria no logran “jugar el juego completo.” Ligado a lo anterior, si bien la política y la agenda pública educativa santafecina reconocen la importancia de la función que desempeñan las escuelas en el acompañamiento a las trayectorias escolares singulares de los estudiantes, es necesario comenzar a mirar más de cerca el tramo de transición entre el nivel primario y secundario.

En Santa Fe se presentan escasos procesos de articulación reconocidos y sostenidos en el tiempo en forma integral, siendo el proyecto PAI RIII un ejemplo. El presente proyecto permite en alguna medida superar esta superposición, fragmentación y discontinuidad de acciones de articulación, proporcionando continuidad y coherencia al sistema educativo (Fahuel; 2015) y siendo un ejemplo para considerar. Dicho muy sintéticamente, dado el carácter incipiente de sus innovaciones, las prácticas educativas desarrolladas a través del PAI Regional III brindan información meritoria si se las considera como “laboratorio” de una transformación deseable para la articulación entre el nivel primario y secundario.

A pesar de todo el despliegue realizado de supervisores y directores y, la extendida participación docente, no se logró a través del PAI RIII proponer una agenda de trabajo al nivel mesopolítico santafecino a través de la Delegada Regional. Pero sí quedaron sugerencias muy valiosas para discusiones y sugerencias a la propia función educativa y social del Estado. Sugerencias que proponen operar una agenda y una política educativa en y para la articulación entre estos niveles y el desarrollo de la formación, la equidad y la calidad en la educación obligatoria.

Las sugerencias sobre las prácticas educativas para la articulación entre el nivel primario y el nivel secundario que a partir del PAI RIII se sugieren a la mesopolítica santafecina hacen referencia a Terigi (2012) quien sostiene que el sistema educativo es quien define a través de su organización y sus determinantes las trayectorias escolares teóricas, las cuales distan de la realidad escolar que se evidencia en el territorio de la Regional III.

Como se concluyó en todos los instrumentos, los supervisores fueron los impulsores de este proyecto para la articulación internivel, sugiriendo a la agenda política educativa santafecina un modelo de supervisión escolar que supere la tendencia a relacionarse solo en base a la verificación de la aplicación de la normatividad educativa y el control burocrático administrativo, sino que impulse formas de comunicación y coordinación entre los niveles de educación obligatoria separados hasta este momento. En relación a lo anterior, los entrevistados sugieren se organice una agenda política en que se destinen tiempos y espacios reservados oficialmente a nivel provincial para tal fin a partir de un programa provincial de Formación Continua contando de esta manera con un sistema de apoyo técnico (referentes de articulación internivel) y con el propósito de innovar las prácticas educativas y mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes para la inclusión, la permanencia y la obligatoriedad a partir del trabajo colegiado entre autoridades regionales e instituciones de ambos niveles. Entre los aspectos a promover, se proponen: generar micronormatividad educativa sobre la convivencia escolar internivel, planificaciones articuladas internivel y materiales didácticos de apoyo para los estudiantes en esta etapa de tránsito.

Finalmente, siendo las Delegaciones Regionales un agente desconcentrado del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, se apunta a que las mismas puedan cumplimentar dos funciones principales dentro de un proyecto de Articulación regional internivel: funciones administrativas, vinculares y pedagógicas como un eje de gestión y un proceso que deberá encarnar cada institución en clave pedagógica.

Concluyendo, la complejidad y conflictividad de la transición del Nivel Primario al Nivel Secundario, así como los desafíos planteados en la descripción del escenario nacional, provincial y local, nos permiten inferir la necesidad de generar micropolíticas para la articulación interniveles que faciliten y promuevan las trayectorias escolares exitosas de los estudiantes a fin de poder universalizar el Nivel Secundario que, como bien planteamos, si bien es obligatorio aún continúa reproduciendo prácticas de expulsión y fracaso en nuestro sistema educativo. Al respecto, el supervisor busca generar espacios de encuentro, intercambio y reflexión entre los equipos directivos estableciendo juntamente los enlaces dentro del sistema educativo (nivel mesopolítico) y de las escuelas (nivel micropolítico) facilitando información, nexos y recursos tanto humanos como administrativos y pedagógicos, que favorezcan las prácticas educativas para la articulación. Por su parte el equipo directivo garantiza la

socialización de las propuestas y genera espacios de diálogo y reflexión como también favorece la construcción de acuerdos colectivos e interinstitucionales. En este sentido es que el PAI RIII se constituye en una oportunidad para lograr facilitar el pasaje que como hemos visto es complejo y para evidenciar un modelo a la mesopolítica santafecina.

Para concluir, es necesario recordar que si bien hemos intentado describir densamente desentrañando las estructuras de significación en torno a las micropolíticas ligadas a la articulación internivel, este trabajo queda aún con muchas deudas. Correspondería hacer una nueva y más profunda revisión de la información y de las conclusiones; sin embargo teniendo que poner límites a su extensión y profundidad, concluimos esperando que lo descrito pueda constituir un primer esbozo de descripción densa que permita estrechar nuevos vínculos en lo referente a la articulación entre el nivel primario y secundario de escolaridad en la provincia santafecina tanto a nivel micropolítico como mesopolítico.

8.2. Limitaciones

A pesar de los datos relevantes obtenidos a partir del trabajo realizado, consideramos que el diseño tiene limitaciones. Estas limitaciones pueden ser el punto de partida para futuros trabajos de indagación sobre igual temática con otras posibles muestras, otras circunstancias, otra metodología o alcance y profundidad. Por tanto, queda claro que la descripción que realizamos no agota de modo alguno el abanico de posibles abordajes de las prácticas educativas de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario de escolaridad. Habiendo sostenido el foco del trabajo en tres SdA, el valor de la descripción radica en poder pensar cómo las diversas maneras de articular y la singularidad de los territorios educativos condicionan o no a las prácticas de articulación y como facilitan u obstaculizan el acompañamiento de supervisores y directores en estas prácticas.

En suma, este trabajo final de maestría ha pretendido sumergirse en la articulación entre el nivel primario y secundario del entorno educativo del Sector B y Sección H de la Regional III de educación optando una visión descriptiva de las prácticas educativas de articulación que se desarrollan dentro de la micropolítica institucional. Sin duda, es necesario seguir indagando sobre el tema. Es así que llegando al final, en realidad nos situamos en el tenue límite entre una aportación y el comienzo de nuevas indagaciones que podrían ir solventando en investigaciones futuras los límites y carencias del presente trabajo.

8.3. Prospectiva

Propio de todo trabajo que culmina, siempre quedan preguntas sin responder o aspectos que surgen del propio trabajo.

Deberíamos situar estas reflexiones y análisis, en un espacio de nuevos problemas que se abren en la medida que no se trata sólo de una recuperación testimonial, tampoco sólo de la consideración de los documentos oficiales e institucionales con los que contamos como evidencias empíricas de las prácticas educativas ligadas a la articulación entre niveles implementadas, sino de una dimensión abierta a la práctica de la articulación.

A partir de los resultados obtenidos y del análisis de las limitaciones identificadas, consideramos oportuno mencionar algunas posibles nuevas propuestas de desarrollo. Como primera propuesta sugerimos tal vez un abordaje interpretativo de todo el volumen de información densa recolectada, y que no nos ha sido posible abordar dentro de los alcances de nuestro trabajo.

En segundo lugar, sería interesante conocer con un mayor grado de detalle la implementación del PAI Regional III ampliando a su vez el campo de estudio a toda la Regional donde tenemos conocimiento que se está implementando globalmente a partir de 2019. Esto resultaría un aspecto importante en antecedentes de micropolíticas territoriales extendidas a una población mayor y daría la posibilidad del diseño de nuevas políticas educativas para aplicar en la provincia santafecina, logrando aproximaciones más cercanas que permitan identificar a los tipos de andamiajes que favorecen la construcción consciente de representaciones sobre articulación entre el nivel primario y secundario, esta vez en forma más detallada, más generalizada y flexible, factible de ser aplicadas macropolíticamente.

En tercer lugar, un aspecto que consideramos relevante es el estudio de ayudas y andamiajes que permitan a investigadores desarrollar procesos micropolíticos sobre las prácticas educativas de articulación para cada uno de las tres maneras diferentes de articular y otorguen un mayor conocimiento sobre el desarrollo de diferentes etapas durante el proceso.

Finalizando, desde la política territorial a nivel micropolítico (políticas que desde la normativa existente y las decisiones institucionales son planteadas para que los docentes, estudiantes y directores puedan hablar un mismo lenguaje en lo referente a la articulación entre nivel primario y nivel secundario) el PAI Regional III constituye un avance para ser estudiado en su singularidad, mejorado e implementado a mesonivel, al respecto nuestro trabajo aporta algunas valoraciones iniciales.

Queda mucho por recorrer, especialmente en lo que refiere al estudio de la articulación respecto de la Educación Primaria y Secundaria en Santa Fe. Ante la carencia de abordajes sobre este tema, se abre un espacio vacante para que nuevos trabajos intenten ese derrotero, tarea que permanece abierta a futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2009). Niveles o ciclos. El reto de la articulación. *Revista Internacional Magisterio*, 38, 18-22.
- Aguerrondo, I., y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I: cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers.
- Alicia, W. de Camilloni (2009) Estándares, currículo y evaluación. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 55-68.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, 37(148), 172-190.
- Arroyo, M. (2010). Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad. In *VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., Briscioli, B., y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, 77-112.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, . y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319.
- Ball, S. (1989). *La micro-política de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, Paidós/MEC.
- Bambozzi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. S-d.
- Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En J. Félix Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Blanco, R. (Ed.). (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO.

- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. Profesorado, *revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-15.
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>.
- Braslavsky, C. (1989). *Discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1996), *Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino 1984-95*, FLACSO, Sede Argentina.
- Braslavsky, C. (1999) *Rehaciendo Escuelas. Hacia un nuevo paradigma para la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Briscioli, B., Cimolai, S. y Scavino, C. (2019) La evaluación de los aprendizajes en el inicio de la escuela secundaria: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos en el área de prácticas del lenguaje. *Cuadernos de Educación*, (18).
- Camilloni, Alicia (1991) Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú N° 1*, 1-24.
- Campo, A. (1999). Itinerarios personales y educativos. *Cuadernos de pedagogía*, (282), 10-13.
- Cardarelli, Y.P.S. (2019). La articulación pedagógica desde el Nivel Superior La importancia de intervenir articuladamente.
- Cantero, C.R. (2010). Trayectorias escolares en el inicio del secundario: experiencias de escuelas argentinas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(3), 21-47.
- Cisternas Lecaros, F. (2005). La construcción del Rol del Director desde la perspectiva de la comunidad escolar: los desfases de las expectativas generadas para la función del líder educativo. Repositorio.uchile.cl.
http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106472/cisternas_f.pdf?sequence=3
- Corominas Rovira, E. y Isus, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 1998, vol.16, núm.2, p.155-184.
- Denzin, N. (1970). Strategies of multiple triangulation. En *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological method*. Chicago: Aldine Publishing
- Díaz, N. y Monserrat, M. (2016). Definiciones teórico políticas del currículum para la educación secundaria santafesina. *Revista del IIICE*, (39), 115-130.
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). Des-armando escuelas. *Editorial Paidós. Buenos Aires*.

- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿ Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? Terigi, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI/Fundación OSDE.
- Dussel, I. (2010). La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021.
- Feldman, D. (2009). La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria. En Romero, C. (comp.): *Claves para mejorar la escuela secundaria*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Ferreyra, H. (2004). *Educación media en la República Argentina: avances, retrocesos y conflictos en el diseño e implementación de políticas para el sector: el caso de la transformación en la Provincia de Córdoba:(1997-2001)* (Doctoral dissertation, Universidad Católica de Córdoba).
- Ferreyra, H. (2012). Aproximaciones a la Educación Secundaria en Argentina/2000-2010. *Córdoba, Argentina: UCC-Comunicarte-Telecom*.
- Ferreyra, H. (2013). El sentido de la escuela secundaria: curriculum y trayectorias escolares de los estudiantes. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (24).
- Ferreyra, H., Eberle, M., Gallo, G., Larrovere, C., Luque, M., Pasut, M. y Rimondino, R. (2005). Educación secundaria Argentina. Reflexiones para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación. *Revista Iberoamericana de Educación n*, 5(48), 1-13.
- Ferreyra, H. y Fernández, M. (2018). Escuela secundaria: Curriculum, como posibilidad y desafío. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1).
- Ferreyra, H. y Parra Rozo, O. (2012). *Pensar la educación para Iberoamérica*. Tomo I (Vol.1). Universidad Santo Tomás.
- Ferreyra, H., Peretti, G., Carandino, E., Eberle, M., Provinciali, D., Rimondino, R. y Salgueiro, A. (2006). Educación media en Argentina: ¿ el problema de los problemas...?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(39), 1-18.
- Ferreyra, H. y Pereti, G. (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica: desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*.
- Flores, J. G., Gómez, G. R., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Frigerio, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. *Revista ciudadanos*, 1(2), 85-96.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa: hilos para tejer proyectos: para pensar y hacer la vida escolar*. Buenos Aires: Santillana.

- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17.
- Geertz, C. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, José (1997) *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Gregorio, R., Javier, G. y Eduardo, G.(1996).*Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en Gimeno, J; Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gurdián Fernández, A. (2010).El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa.
- Harf, R (2001). La articulación interniveles. Un asunto Institucional. *Revista Candidus*. Revista educativa para el debate y la transformación. Año 2 No 15. Edita Cerined. Valencia Venezuela
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mcgrawhill.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Kantor, D. (2001). La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas. *Informe final, septiembre*. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, GCBA.
- Kessler, G. (2002): La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPEUNESCO. Lara A. (2003) La articulación curricular en tiempos de dispersión. Cuaderno 13.SIPEC – CBA. *Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela*.
- Lavista, C., Rodríguez, R., y del Carmen Turnez, M.(2018).Articulación y continuidad pedagógica en la Educación Primaria y Secundaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(2), 6-8.
- MacMillan, J. y Schumacher, S. (2012).*Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson-Addison Wesley.

- Monarca, H. (2014). El impacto del primer año de enseñanza secundaria obligatoria en la configuración de las trayectorias escolares. *Revista Lusófona de Educação*.
- Monarca, H., Rappoport, S. y González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 49-62.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), 1075-1092.
- Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131.
- Pacifico, A., Mántaras, M., Trevignani, V., Sejas, C., Beltramino, T., Tarabella, L. y Voza, P. (2017). Trayectorias educativas en la articulación de niveles: el caso de los egresados secundarios de la provincia de Santa Fe-Argentina y la Universidad Nacional del Litoral. In *Congresos CLABES*.
- Pérez Serrano, G. (2007). Desafíos de la investigación cualitativa. *Obtido em*, 8.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Poggi, M., Teobaldo, M., Marengo, R., Pini, M. y Scagliotti, M. (1997). La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Buenos Aires, GCBA-Secretaría de Educación-Subsecretaría de Educación Programa de Evaluación y Prospectiva
- Puiggrós, A.(2018). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Ríos, C. (2012). La política de articulación entre la educación media y la superior. El caso de los programas de la Secretaría de Educación de Bogotá. *Investigación y desarrollo*, 20(2), 230-253.
- Ríos, L. y Fernández, S. (2015). Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(2), 38-46.

- Rivas, A. (2008). ¿Cómo gobernar la educación? Claves frente a los desafíos de la nueva agenda educativa. *Serie Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial*, 1.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. *Historia y cultura en los procesos educativos*, 171-184. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Montoya, F. (2016). Transición de Primaria a Secundaria: Factores de éxito [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional <http://hdl.handle.net/2445/106874>
- Rodríguez, A. (2010). Importancia dada por las educadoras de párvulos y profesores/as básicos/as al trabajo de articulación curricular entre niveles. *Horizontes Educativos*, 15(2), 23-31.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 51-66.
- Sarmiento, D. (1949). *Obras completas*, Tomo II. Bs.As.: Luz del Día
- Salvador, A. y Cayón, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.
- Sautu, R. (2000). Los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación educativa. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 42.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumière.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina: avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. Buenos Aires: UNICEF, FLACSO Argentina.
- Tarrés, M., Peón, F., Serrano, R., García, R., Wiesner, M., Margel, G. y Gonzales, O. (2014). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de México/FLACSO México.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). Metodología cualitativa. *La observación participante en el campo. El trabajo con los datos, Análisis de los datos en la investiga-*

ción cualitativa. La entrevista en profundidad en Introducción a los métodos cualitativos de la Investigación. Paidós, Barcelona, España, 20.

- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comp.). Buenos Aires: Manantial.
- Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. *Encuentro Internacional "La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes"*
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.
- Terigi, F. (2010). Cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar en las trayectorias escolares. En la *Conferencia del día de apertura del ciclo escolar 2010* (pp.1-27).
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. *Documento básico*, 7-44.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71.
- Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En D. Pinkasz (Comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 94-108). Buenos Aires, Argentina: Flacso Argentina
- Tiramonti, G. (2003). De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del sistema educativo. *Serie «Encuentros y Seminarios*.

- Tiramonti, G. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. *Cuadernos de Pedagogía*, 12, 33-46.
- Tiramonti, G. (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1).
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario: Homosapiens.
- Tiramonti, G.(2015).La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta educativa*, (44), 24-37.
- Tiramonti, G., Arroyo, M., Montes, N., Nobile, M., Poliak, N., Sendón, M. y Ziegler, S.(2007).*Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Documento de FLACSO.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2008). Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes del nivel medio. G.Tiramonti (comp.). *La escuela media en debate, Buenos Aires, Manantial*.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2009). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación. *Trampas de la Comunicación y la Cultura*, 67.
- Unicef (2010).Educación Secundaria Derecho, inclusión y desarrollo Desafíos para la educación de los adolescentes. *Argentina: Área de Comunicación, oficina de Argentina*.
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos*, 39(158), 186-203.
- Velásquez, J. (2006). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Revista Educación y Ciudad*, (11), 119-136.
- Villalobos, T. (2004).¡ De primaria a secundaria, he ahí el problema!. *Revista Electrónica Educare*, (5), 51-57.
- Viñao, A. y Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Vol.10).Ediciones Morata.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 637-654.
- Zorzoli, N. y Sánchez, S. (2020). *Gestión de una articulación educativa sustentable*. Buenos Aires: Noveduc.

NORMATIVA

Ley 24195, de 14 de abril de 1993, Ley Federal de Educación. Boletín Oficial. Argentina, 5 de mayo de 1993, núm.27632 p.1.

Ley, N.(2006).26.206, *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 28.

Resolución C.F.E.Nº 154/11 (2011).Buenos Aires, Argentina.

Resolución C.F.E.Nº 93/09, Anexo I (2009).Buenos Aires, Argentina.

Resolución C.F.E.Nº 174/12 (2012).Buenos Aires, Argentina.

Resolución, C.F.E.N 84/09 (2009).*Documentos: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria*. Buenos Aires, Argentina.

Decreto Nº 0181.(2009) Santa Fe. Argentina, 19 de febrero 2009.

Decreto Nº 0182.(2009) Santa Fe. Argentina, 19 de febrero 2009.

Decreto Nº 456/86 Reglamento De La Supervisión Escolar

DOCUMENTOS DE ORGANISMOS ESTATALES

Anuario 2016: Estadísticas Educativas de la Provincia de Santa Fe.1a ed.- Santa Fe Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2016.

Argentina, C.D.C.(2006).*Núcleos de aprendizajes prioritarios: 3o ciclo EGB/nivel medio, 7o, 8o y 9o años; Ciencias sociales*. Enero 2006.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.(2004).Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar”. Recuperado en <http://oei.org.ar/edumedia/pdfs/Todosaestudiar.pdf>.

Argentina. Diniece-UNICEF.(2004).Documento las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana. Recuperado en <http://diniece.me.gov.ar/documentos/trayescolar.pdf>.

Dirección Provincial de Educación Secundaria, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: Programa Secundario Completo.

Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada – Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014)

Ministerio de Educación (2016) “*Articulación entre la educación primaria y secundaria. Acompañando las trayectorias.*”

Núcleos de aprendizajes prioritarios NAP : Séptimo año : séptimo año educación primaria, primer año educación secundaria - Ministerio de Educación.Consejo Federal de Educación (2014)

Programa de Investigación y Difusión *La Educación Argentina en Números*
Documento N° 6.(2011).

Serie Informes de Investigación N° 9.(2014) *La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria*. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

WEB GRAFÍA DE APOYO

Educación. Sub Portal de Educación Santa Fe. Tomado de:
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion>

Registro del mayor aumento de matrícula en secundaria. Noticias regionales Santa Fe. Aire de Santa Fe. Tomado de: <https://www.airedesantafe.com.ar/noticias-regionales-santa-fe/de-2008-a-2015-santa-fe-registro-el-mayor-aumento-de-matricula-en-secundaria/>

Se vienen cambios en la escuela primaria santafesina. Edición Uno Esperanza. Tomado de: <https://www.unosantafe.com.ar/educacion/se-vienen-cambios-la-escuela-primaria-santafesina-n2122151.html>