

Nueva publicación sobre
políticas públicas en educación



“Sin educación no hay futuro. El futuro depende de la educación”.

Índice

Introducción	3
Equidad educativa	3
Desigualdades en el acceso al sistema educativo argentino	3
Desigualdades en las trayectorias escolares	5
Desigualdades en los resultados de aprendizaje	7
Desigualdades en las posibilidades de egreso	8
Desigualdades en el post-egreso: acceso al empleo	8
El fortalecimiento de los vínculos	9
Tres ejes clave que deben ocuparnos	9
Formación y carrera docente	10
Ingreso a la carrera docente	11
Incentivos a la capacitación docente	12
Sistema de concursos para cubrir cargos docentes	13
Recomendaciones	14
Políticas educativas	14
Proyectos desde y para la comunidad	15
Proyectos institucionales	15
Algunas palabras de cierre	16
Bibliografía	17
Legislación educativa	17

Introducción

Primero Educación somos 34 organizaciones de la sociedad civil argentina que trabajamos para ubicar a la educación como prioridad nacional, articulando objetivos, proyectos e intervenciones entre todos los miembros. Dentro de la red conviven distintas organizaciones que trabajan en el campo de la educación, pero con diferentes objetivos y metodologías. Por ejemplo, hay organizaciones que se especializan en el trabajo de campo, en contacto directo con niños y jóvenes¹ en la escuela, en múltiples provincias del país, mientras que otras organizaciones cuentan con más de 10 años de experiencia en la elaboración y el desarrollo de políticas públicas. Esta variedad de abordajes nos da una visión compleja e integral de la educación en Argentina, que queremos compartir con el lector.

Durante el 2018 se trabajó en la concepción de este documento, basado en el conocimiento y las experiencias de nuestras organizaciones. Se conformaron tres comisiones de trabajo que reflejan nuestras prioridades: "Equidad", "Transformación de la Educación" y "Docentes y Directivos". Al interior de cada una de ellas, las organizaciones pudimos poner en común diferentes opiniones y consensuar determinadas posturas. Cada comisión realizó un informe de situación y elaboró propuestas que han sido consolidadas en este documento.

Nuestro objetivo no es realizar un diagnóstico general del sistema educativo, sino hacer foco en algunas cuestiones que en Primero Educación consideramos importante compartir y debatir, ya sea a través de ejemplos de nuestras experiencias, de estadísticas relevantes o de propuestas concretas.

El futuro del país depende de la educación de los niños y jóvenes. Sin embargo, hace décadas que como sociedad hemos fallado en garantizar una educación de calidad. Desde la sociedad civil podemos y queremos ejercer un rol significativo para tratar de mejorar el futuro de las nuevas generaciones; el futuro del país.

Las organizaciones que componemos Primero Educación y firmamos estos documentos somos:

AFS Programas Interculturales · Ashoka Emprendedores Sociales A.C. · Asociación Civil Fortalecer Misiones · Asociación Civil Grupo Puentes · Asociación Conciencia · Cimientos · Consejo Publicitario Argentino (CPA) · CREA · Eco House Asociación Civil · FEDIAP - Educación y Desarrollo para el Medio Rural y su Gente · Fundación Bisblick, Compromiso Social · Fundación Bunge y Born · Fundación Carlos Díaz Vélez · Fundación Créscere · Fundación Enseña por Argentina · Fundación Evolución · Fundación FEP AIS · Fundación Germinare · Fundación Horacio Zorraquín · Fundación Integrar · Fundación Lúminis · Fundación La Nación · Fundación Noble · Fundación Pérez Companc · Fundación Reciduca · Fundación Retama · Fundación Ruta 40 · Fundación T.E.A. Trabajo, Educación, Ambiente · Minkai · Misiones Rurales Argentinas · Projectar ONG · Proyecto Educar 2050 · Voy con Vos

Equidad educativa

El término "equidad" deriva del Latín *aequitas* (igualdad) o *aequus* (igual), origen en el cual queda manifiesta su relación con un determinado horizonte igualitario. A su vez, referirse a la equidad de un sistema educativo supone pensar en un cierto estándar, en el sentido de garantizar un nivel educativo de la población que resulte socialmente aceptable para todos. De esta manera, se establece una relación entre el concepto de equidad y de justicia (Mokate, 2001).

La equidad educativa constituye una construcción social, basada en un principio ordenador de otras dimensiones del escenario de la diversidad propia del ser humano. López (2005, p.70) cita cuatro principios de equidad identificados por Demeuse (s.f.) que aplican al campo educativo:

1. Igualdad en el acceso, aspira a una oferta universal y homogénea. No considera las diferencias en las condiciones de origen, ni los resultados dispares que se alcancen, por lo cual puede legitimar visiones meritocráticas.
2. Igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, referida a alcanzar igualdad en los procesos pedagógicos o insumos educativos. Este criterio se asocia al principio igualitario fundante de los sistemas educativos de nuestra región, útil para el propósito de integración en el proceso de conformación de los Estados nacionales. Hoy, sin embargo, queda desactualizado frente a la alta heterogeneidad de nuestras sociedades y a la necesidad de reconocer la diversidad de los estudiantes.
3. Igualdad en los logros o resultados educativos, principio que busca compensar y revertir desigualdades iniciales y los determinismos sociales; supone la igualdad en el acceso a un conjunto de conocimientos básicos e irrenunciables, que permiten que las personas puedan encarar sus necesidades y desarrollar sus capacidades.
4. Igualdad en la realización social de los logros, refiere a la expectativa de igualdad en el impacto de la educación sobre el desarrollo social, lo cual relaciona a la educación con su utilidad para fines posteriores.

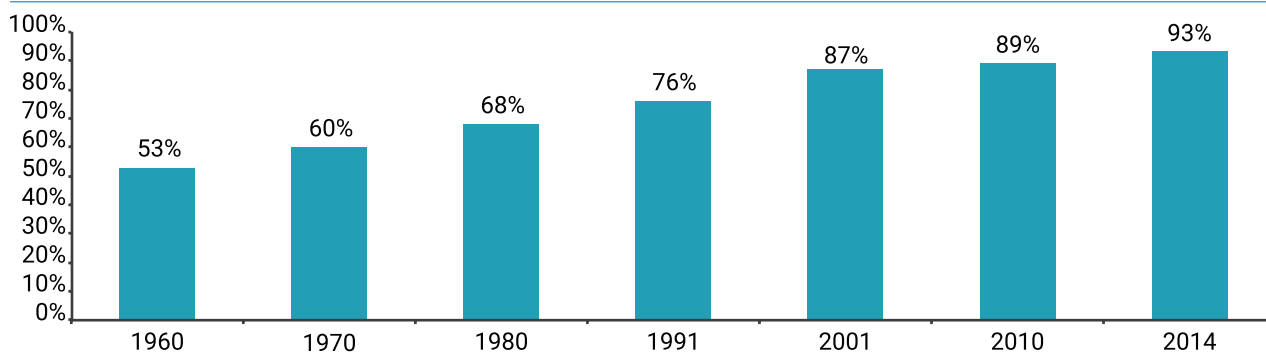
Lograr una mayor equidad educativa, bajo el posicionamiento de igualar los niveles educativos de nuestros niños y adolescentes, nos orienta fundamentalmente hacia la igualdad de oportunidades de acceso al bienestar y a la posibilidad del pleno desarrollo de sus capacidades, necesidades e intereses. En palabras de Bolívar, "la equidad en educación gira la cuestión de la justicia escolar a cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional de las necesidades" (2005, p. 13). Y es acá donde cobra sentido la intervención de nuestras organizaciones.

Desigualdades en el acceso al sistema educativo argentino

En Argentina, el acceso al nivel primario está prácticamente universalizado. No sucede lo mismo en el nivel secundario, aunque ha sido creciente desde mediados del siglo XX, como muestran Botinelli y Sleiman (2014) en el siguiente gráfico.

¹ Primero Educación adhiere a los principios de lenguaje de género, aunque para facilitar la lecto-comprensión, en el presente documento no se utilizan marcas de género inclusivo ("x", "@") ni la letra "e" ni se explicitan los términos masculinos y femeninos. De todos modos, se refiere siempre al género no marcado, es decir que se apela a los sujetos sin distinción de sexos.

Tasas de asistencia escolar de la población de 12 a 17 años



Fuente: Botinelli y Sleiman (2014).

En el siguiente cuadro Argentina muestra una buena perspectiva en la comparación regional. Sin embargo, también podemos observar que:

- En todos los países y en todos los rangos de ingreso, la tasa neta de escolarización decrece al pasar del nivel primario al secundario.
- El decrecimiento es más fuerte para los sectores más vulnerables.
- La mayor caída se observa en Paraguay y la menor, en Argentina.

Tasas netas de escolarización de primaria y secundaria. Países seleccionados, año 2014

Nivel de ingreso	Argentina		Brasil		Ecuador		Paraguay		Uruguay	
	1aria	2aria	1aria	2aria	1aria	2aria	1aria	2aria	1aria	2aria
30% inf	95,3	82,9	88,7	76,6	94,7	80,4	90,8	71,9	94,8	72,4
30% med	94,1	90,3	89,9	83,9	94,5	87,3	95,1	84,7	94,8	86,1
40% sup	96,0	93,8	89,2	89,3	95,4	93,3	93,3	83,8	93,8	92,4
Total	95,0	86,6	89,4	79,5	94,5	92,1	92,1	71,1	94,7	78,4

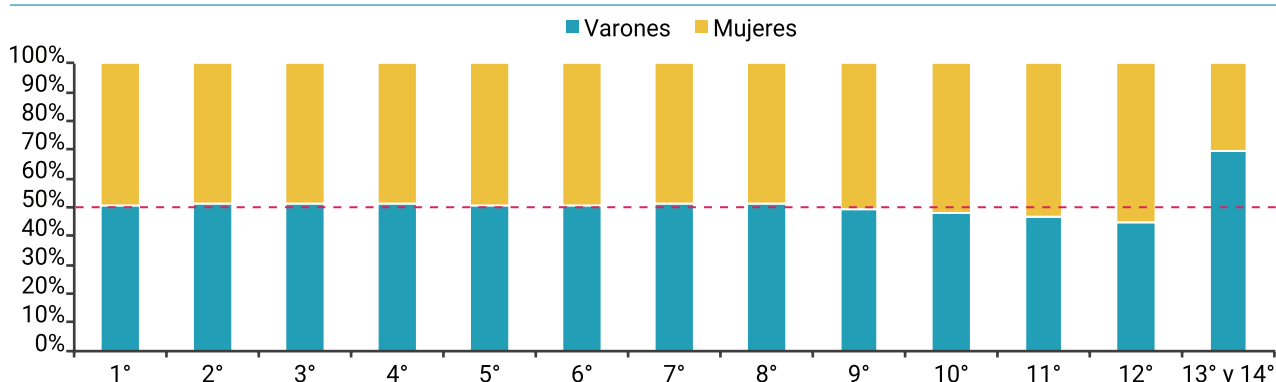
Fuente: SITEAL, Perfiles de Países (en base a Encuestas de Hogares), 2014.

Por su parte, Piovani y Salvia (2018) analizan los indicadores que proporciona la Encuesta Nacional sobre Estructura Social (ENES, años 2014-2015), y detectan desigualdades según clase social, género y región geográfica en el acceso a la educación de los jóvenes. Los y las jóvenes de clase trabajadora asisten a la escuela en un 92,5% contra un 95,1% en los sectores más favorecidos; las mujeres muestran mayor escolarización que los varones y, en las regiones Noreste (NEA) y Centro, el déficit de asistencia es 4 y 3 puntos porcentuales mayor al de Gran Buenos Aires (GBA). Una variable de fuerte incidencia en el déficit de asistencia es el "clima educativo del hogar". La menor tasa de escolarización (88,4%) se observa en jóvenes

provenientes de hogares donde los adultos no alcanzaron a completar el nivel secundario.

Concentrando la mirada en las desigualdades por género, al observar el nivel primario, total país, se observa una relativa paridad en la repartición entre varones y mujeres con una diferencia mínima a favor de los varones. En el nivel secundario, por su parte, la matrícula se feminiza conforme avanzan los años escolares. La excepción se da en los años 13° y 14° que corresponden a la educación técnica, caracterizada por una matrícula tradicionalmente masculina.

Inscriptos a la educación común por año de estudio y sexo. Total país, año 2015



Fuente: Cimientos (2017) en base a Relevamiento Anual 2015. DiNIEE. MEyD.

Otro aspecto de interés en el abordaje de inequidades en el acceso refiere a las particularidades del ámbito rural. Al respecto, cabe comentar que el perfil general de la población de nuestro país es, predominantemente, urbano (de acuerdo al Censo 2010, el 9% de los habitantes se ubicaban en localidades de hasta 2000 habitantes). Ahora bien, cerca de dos tercios de ellos pertenecían a áreas dispersas, afectadas en muchos casos por problemáticas como el aislamiento y la falta de recursos. Las distintas localidades del ámbito rural se disponen en regiones altamente heterogéneas, tanto desde el punto de vista geográfico como de su desarrollo social y económico.

En sí misma, la educación rural tuvo un lugar secundario en la formación y consolidación del sistema de educación pública (Pierini, 2016). Actualmente, sigue siendo un desafío para el sistema educativo poner en valor la especificidad de la educación rural, definida por la Ley de Educación Nacional como una modalidad transversal a los niveles y en articulación con otras modalidades. Se plantean dificultades históricas para la atención de poblaciones rurales alejadas de ciudades o pueblos (Consejo Federal de Educación, 2010): una cobertura insuficiente en los niveles distintos al primario (durante muchos años, el único obligatorio), y escasez de propuestas educativas que respondan de manera situada a sus particularidades,

requerimientos y oportunidades. En la educación rural priman los formatos escolares de un único docente y secciones múltiples (plurigrado, multigrado o grados agrupados) y, en ocasiones, en confluencia con la perspectiva de la educación intercultural bilingüe. De acuerdo a datos de 2015, se registraban 19.599 unidades educativas en localidades de hasta 2000 habitantes. De ellas, el 37% atiende nivel inicial, el 47% nivel primario y sólo el 26% nivel secundario. Además, el 81% de las escuelas rurales de nivel primario son plurigrado (Asociación Civil Voy con Vos, 2017).

Por otra parte, concluyendo con el análisis de la matrícula, interesa mencionar que en las últimas décadas se evidencian procesos de privatización de la educación, y con ello, una ampliación y diversificación de la oferta educativa. Tal como se ve en la siguiente tabla, el crecimiento de la matrícula del sector de gestión privada resulta sostenido, lo cual se asocia con la salida de sectores de clase media del sistema estatal. Dichos actores, en función de sus aspiraciones y experiencias educativas acumuladas, canalizan en instituciones de gestión privada sus demandas sobre la calidad educativa y la innovación, en lugar de dirigirlas a todo el sistema (Narodowski y Martínez Bloom, 2016).

Matrícula por nivel y sector de gestión, años 2011 y 2016 y variación

Nivel Año/ sector	Inicial			Primario			Secundario		
	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total
2011	1.043.448	517.741	1.563.013	3.459.809	1.159.116	4.620.306	2.693.598	1.036.016	3.731.208
2016	1.175.768	568.079	1.765.405	3.305.660	1.238.802	4.549.467	2.850.428	1.155.593	4.011.668
Variación	13%	10%	13%	-4%	7%	-2%	6%	12%	8%

Fuente: Observatorio Argentinos por la Educación en base a Relevamientos Anuales DICE.

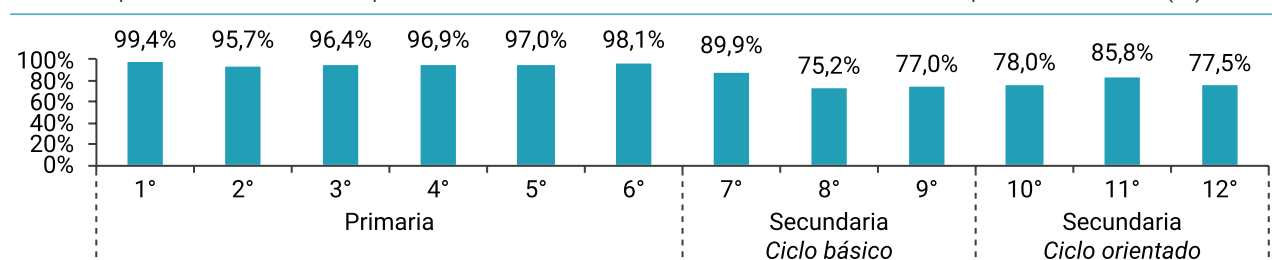
La participación de la educación de gestión privada sobre el total de la matrícula continúa siendo menor a la de gestión estatal a nivel país, sin embargo existen importantes desigualdades regionales, concentrándose la mayor oferta de gestión privada en el GBA.

Desigualdades en las trayectorias escolares

A continuación, seleccionamos algunos indicadores que posibilitan analizar la desigualdad en términos del camino recorrido por cada alumno.

Tasa de promoción efectiva: en 2014 el 97,2% de los estudiantes promovió el grado en el nivel primario frente a 80,7% del ciclo básico secundario, y 80,4% en el ciclo orientado. Esta diferencia de alrededor de 17 puntos entre la promoción en primaria y en secundaria se registra asimismo en los dos años previos, mostrando un leve crecimiento del indicador en ambos ciclos del nivel secundario. El 8vo grado (1ero o 2do del secundario, según la estructura jurisdiccional) expresa el valor más bajo: sólo el 75,2% de los estudiantes logra promover el grado, lo cual implica reconocer que una cuarta parte de los estudiantes experimenta una situación de “fracaso escolar”.

Tasa de promoción efectiva por año de estudio de educación común. Total país, año 2014 (%)



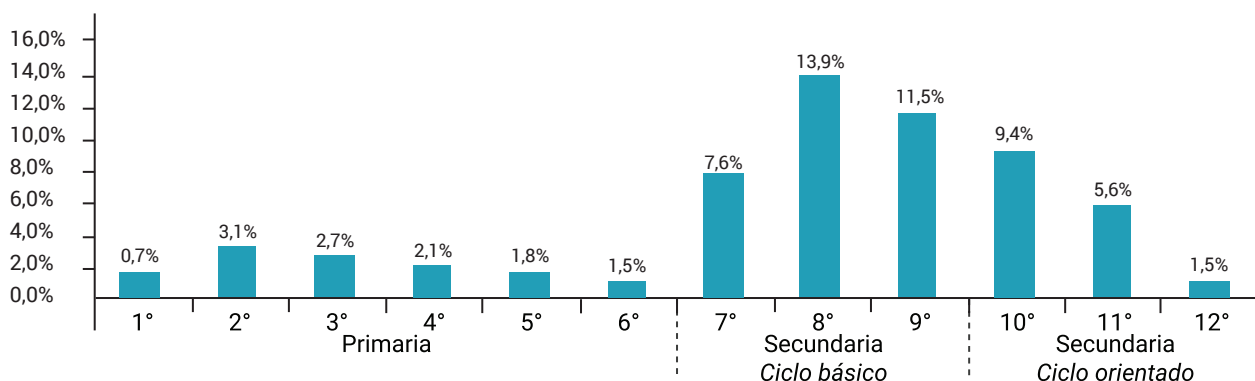
Fuente: Cimientos (2017) en base a Relevamiento Anual 2014 y 2015, DiNIEE, MEyD

Teniendo en cuenta las cifras de la promoción efectiva, se observa que, en el nivel primario, la promoción es prácticamente universal en 1er grado² pero registra una caída en el grado subsiguiente. La promoción efectiva tiende a mejorar hacia el final de la primaria, pero expresa una nueva caída en la transición al secundario. En el ciclo orientado, el indicador presenta un pico para el nivel en el anteúltimo grado, seguido de una baja en el último grado que resulta en que una parte importante de los estudi-

antes no logra aprobar el último año del nivel, lo que deja pendiente su egreso.

Tasa de repitencia: sobresale el salto de este indicador entre el nivel primario y el ciclo básico del secundario: 2% y 11% respectivamente, en 2014. El pico se reduce a casi la mitad en el ciclo orientado. El porcentaje de repitentes resulta leve pero sostenidamente decreciente respecto a los años previos en cada uno de los niveles.

Tasa de repitencia por año de estudio de educación común. Total país, año 2014



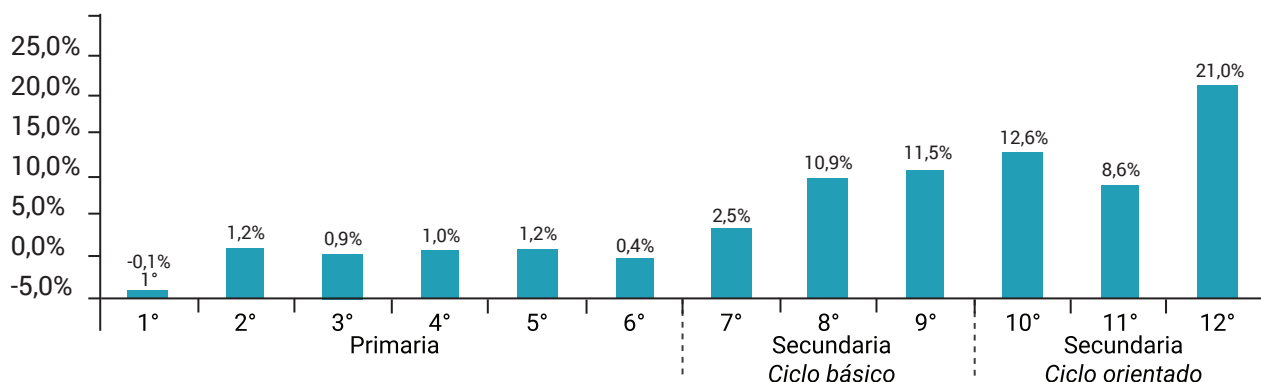
Fuente: Cimientos (2017) en base a Relevamiento Anual 2014 y 2015, DiNIEE, MEyD

Si bien el grado 12º, último del nivel secundario, no se repite sino que se rinden las asignaturas pendientes, el indicador demuestra que un 1,5% de los estudiantes de dicho grado, en 2014, se encontraba recursándolo, probablemente por haber fracasado en un gran número de asignaturas el año lectivo anterior. Otros estudiantes en la misma situación, por el contrario, optan por quedar con asignaturas pendientes de aprobación y con la posibilidad de rendirlas en mesas de examen para lograr el egreso efectivo.

Si consideramos las brechas por ámbito, encontramos que el indicador de repitencia en el nivel primario rural es el doble que el de las escuelas urbanas: 7,9% versus 4,3% respectivamente.

Tasa de abandono interanual: mientras el nivel primario presenta bajos índices de abandono (porcentaje menor a un dígito), en el nivel secundario se muestra con mucha intensidad: en 2014-2015 alcanza un valor de 8,2%, en el ciclo básico, y un pico de 13,6%, en el ciclo orientado. En relación a los años previos, se registra una progresiva baja del indicador, especialmente en el ciclo orientado.

Tasa de abandono interanual por grado de educación común. Total país, año 2014-2015



Fuente: Cimientos (2017) en base a Relevamiento Anual 2014 y 2015, DiNIEE, MEyD

Al respecto de las diferencias según ámbito, el porcentaje de abandono en el nivel primario alcanza 1,2% en las escuelas urbanas, mientras que en las escuelas rurales el valor llega a 3,1%. En el caso del nivel secundario, de

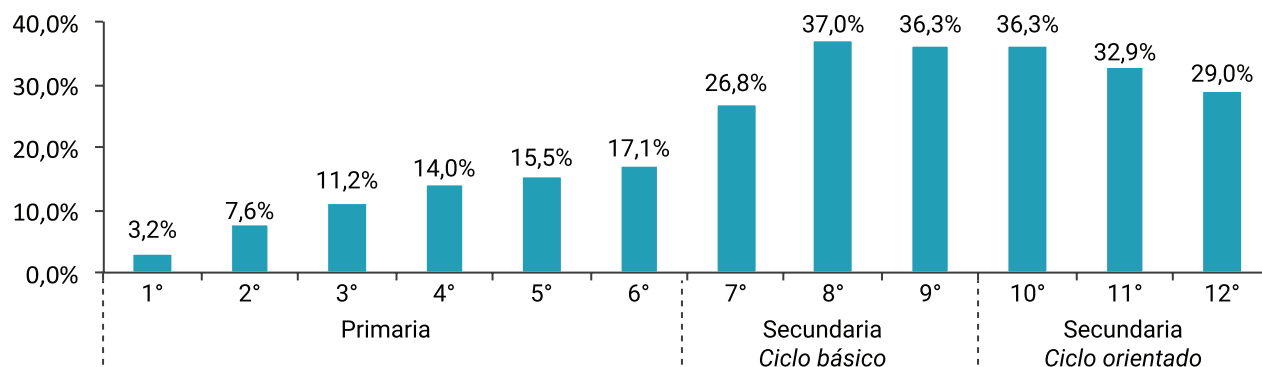
cada 100 estudiantes del ámbito rural, 17 dejan la escuela al finalizar el año y no vuelven en marzo (Asociación Civil Voy con vos, 2017).

² Los dos primeros años de la escuela primaria constituyen una unidad pedagógica, por lo cual el régimen de promoción rige a partir de 2do año/grado, de acuerdo con la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación.

Tasa de sobreedad: en el año 2015, la primaria registra porcentajes de sobreedad crecientes a medida que se avanza en el nivel y aumenta un total de 14 puntos porcentuales. De allí se desprende que los niveles de sobreedad del nivel secundario vienen acumulándose desde el

nivel primario. Dentro del ciclo básico secundario, el 8vo grado registra el pico máximo del indicador con 37% de los estudiantes con una edad mayor a la esperada. Luego, en el ciclo orientado, se observa un descenso progresivo del indicador.

Tasa de sobreedad por año de estudio de la educación común. Total país, año 2015



Fuente: Cimientos (2017) en base a Relevamiento Anual 2015, DiNIEE, MEyD

En el caso de la escuela secundaria rural, el indicador de sobreedad es crítico puesto que alcanza un promedio general entre los grados de 42,9% de la matrícula cursando con una edad mayor a la esperada.

El recorrido por los distintos indicadores permite precisar que, en la última parte de la educación obligatoria, baja la repitencia, existe un número alto de estudiantes con sobreedad y crece con fuerza el abandono.

Desigualdades en los resultados de aprendizaje

En los últimos años, se ha puesto especial foco sobre la evaluación de los aprendizajes, como aproximación a la evaluación de la calidad de la educación que ofrecen las

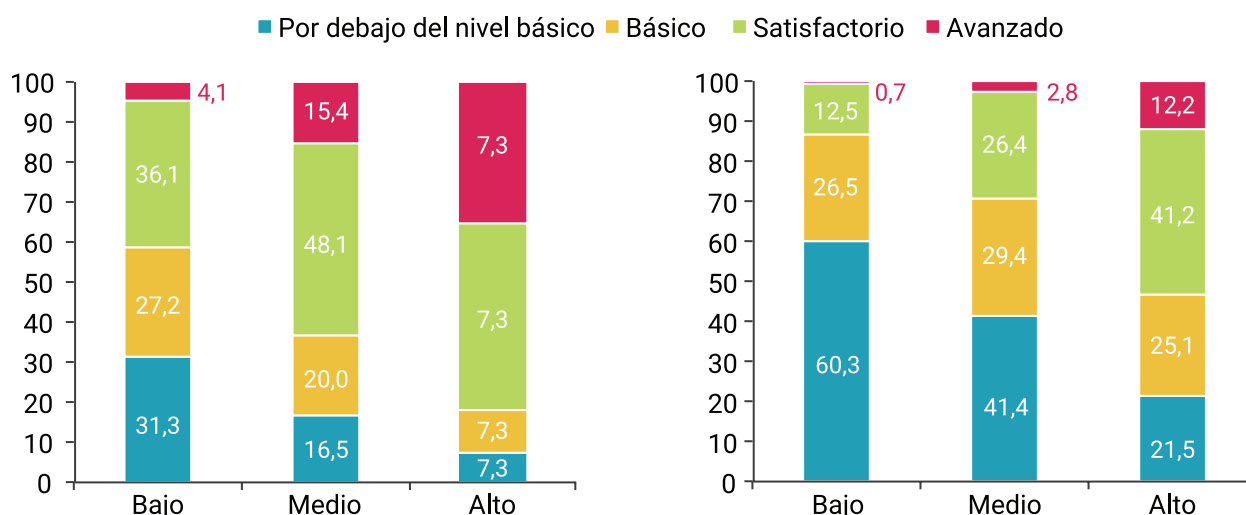
escuelas de nuestro país. Desde 2016 se implementa un dispositivo nacional con frecuencia anual, las Pruebas Aprender, que reemplazaron el anterior Operativo Nacional de Evaluación (ONE) de frecuencia trianual.

Los resultados relevados por las pruebas nacionales de evaluación Aprender 2017, en el último año del nivel secundario, como medida de lo aprendido por quienes lograron completar la trayectoria escolar obligatoria, reportan que una alta proporción de los estudiantes no logra un desempeño satisfactorio. Se refleja una situación crítica en el área de matemática, con sólo 3 de cada 10 estudiantes que logran alcanzar niveles satisfactorios o avanzados. En la comparación histórica (2013-2017) estos resultados muestran una tendencia al empeoramiento.

Desempeños según nivel socioeconómico de los estudiantes (%)

Lengua

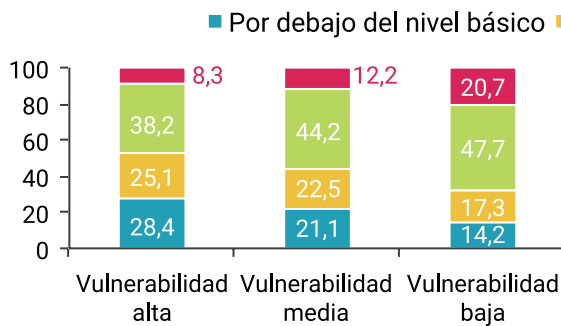
Matemática



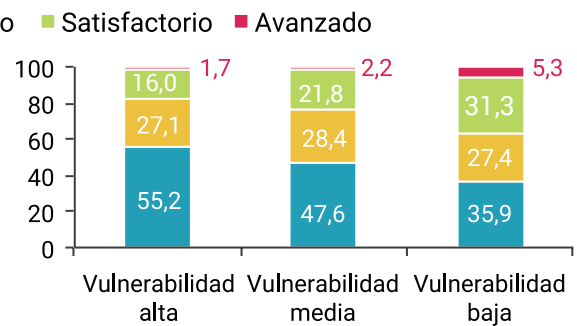
Fuente: Secretaría de Evaluación Educativa, 2018

Desempeños según contexto social de la educación (%)

Lengua



Matemática



Fuente: Secretaría de Evaluación Educativa, 2018.

Desigualdades en las posibilidades de egreso

Las tasas de egreso en el nivel secundario también muestran desigualdades por nivel socioeconómico. Según la ENES mencionada vemos que, entre los jóvenes de 18 a 24 años de los sectores obreros, el 45,5% no completó los estudios secundarios, mientras que esta situación sólo afecta al 8,1% de los sectores de baja vulnerabilidad. Si corremos el eje etario a la población de 25 a 29 años los indicadores son 38,9% y 14,4%, respectivamente. Nótese que en los sectores más vulnerables hay un mayor egreso en trayectorias alejadas de los tiempos teóricos (entre los 25 y 29 años el 61,1% alcanzó el egreso), mientras que parece haber un progreso en la tasa de egreso de las generaciones más jóvenes de los sectores más favorecidos económicamente.

Considerando el universo de estudios universitarios podemos encontrar que, si bien la inscripción de alumnos ha aumentado notablemente en los últimos años, los niveles de egreso siguen concentrados en una minoría privilegiada. Araujo, retomando estudios de García de Fanelli, sintetiza: "En el año 2011, a partir de calcular el cociente entre el promedio de egresados de grado entre 2006 y 2009 y el promedio de inscriptos entre 2001 y 2003, el indicador muestra que de cada 100 inscriptos egresaban 22 estudiantes en las universidades nacionales y 47 en las universidades privadas" (2017, p.39).

La desigualdad también caracteriza a la graduación en este nivel educativo: según la ENES, el 47,9% de los jóvenes de entre 25 y 29 años de la clase alta completó estudios superiores contra un 12,5% en la clase obrera.

Este último indicador podría estar reflejando, entre otras cosas, los desiguales niveles de preparación que ofrecen los distintos circuitos educativos de nivel secundario a los que acceden las distintas clases sociales.

Desigualdades en el post-egreso: acceso al empleo

Las inequidades producidas dentro del sistema educativo tienen consecuencias en los sujetos que trascienden el ambiente escolar y los acompañan en sus trayectorias vitales a largo plazo. Esto podemos observarlo puntualmente al analizar la inserción laboral de los jóvenes.

En primer lugar, a nivel nacional, vemos que la finalización de los estudios secundarios guarda una relación directa con mayores índices de actividad, empleo y trabajo registrado. Por el contrario, los jóvenes que no alcanzan a completar este nivel tienen menores índices de actividad y niveles muy elevados de informalidad, entre aquellos que trabajan (MTEySS, 2017). Si bien la obtención del título secundario no garantiza el empleo (la tasa de desempleo es similar entre quienes no obtienen el certificado y quienes lo obtienen), sí favorece la actividad laboral juvenil y mejores condiciones de trabajo.

Sin embargo, la relación entre educación y trabajo no resiste análisis simplistas. Conocemos al menos dos situaciones problemáticas en los fenómenos de devaluación de credenciales y valoración diferenciada según sector socioeconómico, como muestra claramente Sendón (2013) en los siguientes cuadros.

Calificación de la ocupación principal según máximo nivel educativo alcanzado. 2010

Calificación de la ocupación principal	Hasta primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria completa	Superior Universitaria completa
Profesional	-	1,2	5,6	36,9
Técnica	4,9*	6,4	17,2	36,5
Operativa	53,2	55,6	56,6	23,1
No calificada	41,7	36,8	20,7	3,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Secretaría de Evaluación Educativa, 2018.

Tasa de desempleo por nivel educativo según quintil de ingreso familiar. 2010

	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Superior universitaria incompleta	Superior universitaria completa	Sin instrucción	Total
1	14,8	11,9	17,3	16,2	22,0	17,6	8,1	15,2
2	7,8	6,1	11,3	8,9	15,0	11,1	7,6	9,4
3	5,7	2,8	8,3	5,0	12,2	2,7	3,5	5,8
4	1,9	2,0	5,2	4,7	8,7	2,0	0,0	4,2
5	0,2	1,1	1,4	2,5	3,8	0,6	0,0	1,7
Total	10,0	6,4	10,7	7,0	10,2	2,8	6,7	7,4

Fuente: Secretaría de Evaluación Educativa, 2018.

O, como presenta la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (Piovani y Salvia, 2018), que a igual nivel educativo alcanzado (secundario completo) en los jóvenes pertenecientes a hogares de bajos ingresos, los indicadores

de actividad y empleo son menores y la desocupación sensiblemente mayor respecto de sus pares etarios en hogares de mayores ingresos.

Situación laboral de jóvenes (19 a 24 años) con nivel secundario completo según estrato de ingresos, 2014-2015

	Actividad	Empleo	Desocupación
Bajos ingresos	72,3%	48,4%	33,1%
Ingresos medios	81,2%	69,2%	14,8%
Altos ingresos	79,9%	74,2%	7,1%
Total	78%	63,8%	18,2%

Fuente: Secretaría de Evaluación Educativa, 2018.

La información recabada por algunas de nuestras organizaciones en el seguimiento de las acciones que desarrollan muestra cómo esta desigualdad afecta los proyectos de vida de los jóvenes. Fundación Reciduca, por ejemplo, define como “desengaño” a la distancia entre las expectativas de los jóvenes en cuanto a continuar estudios superiores y/o ingresar al mundo laboral, y la realidad en que se encuentran un año después de finalizar la escuela secundaria. Al ser consultados en el último año de la escuela, el 96% afirma que quiere seguir estudiando y el 80% espera estudiar y trabajar. Al revisar la situación un año después, quienes efectivamente siguieron estudiando alcanzan al 57% y sólo el 42% logra acceder al mercado laboral. Es decir que, en tan solo un año, el “desengaño” alcanza prácticamente a la mitad de los jóvenes consultados.

Escuela, familia y comunidad

La familia, la escuela y la comunidad son los protagonistas centrales del proceso educativo, y en ellos recaen distintas responsabilidades en lo que concierne a la educación de un individuo. Nos proponemos repensarlos, no como compartimentos que educan y forman de manera separada sino, más bien, analizarlos como una configuración de espacios de interacción que permiten repensar todas aquellas posibilidades de acción conjunta.

Desde la experiencia que desarrollamos las diferentes

organizaciones que conformamos Primero Educación, consideramos que una mejor integración de estos actores potenciará el aprendizaje y transformará las prácticas escolares, lo que permitirá generar un amplio impacto positivo en la educación de los niños y jóvenes. El afianzamiento de los vínculos y la promoción de espacios de intercambio y trabajo conjunto pueden dar lugar a un profundo cambio en la escuela, y promover así la conformación de verdaderas redes colaborativas de aprendizaje.

El fortalecimiento de los vínculos

El proverbio africano “Para educar a un niño se requiere una tribu” nos lleva a reflexionar qué características tiene hoy la escuela, la familia y la comunidad, y cómo es ese vínculo entre todos los interesados en la educación del niño.

La escuela, que en sus orígenes buscaba la homogeneización de la sociedad y la formación en los valores de la patria, hoy continúa desempeñando un rol central en la comunidad, pero sus objetivos han cambiado. La educación ubica su centro de funcionamiento en el respeto a la diversidad. Hoy nos reconocemos distintos como individuos y buscamos resaltar y enriquecernos en esa diferencia.

La familia y la escuela son los pilares fundamentales en los que se basa la educación de cada individuo,

quien, a su vez, se inserta en una comunidad que tiene un contexto sociopolítico particular. Ya adentrados en el siglo XXI, observamos que estamos atravesando un cambio de paradigma, tanto en lo social como en lo económico. Estos cambios afectan a cada uno de los actores implicados en la crianza y educación de los niños y jóvenes. Es por dicha razón que es importante observar qué se modificó y qué quedó de lo que era para volver a repensarse.

Las familias actuales, en sus múltiples dimensiones, ya no responden al modelo tradicional. En la actualidad este núcleo básico que conforma la sociedad admite una amplia diversidad de variantes en su conformación: monoparentales, ensambladas, ampliadas, unipersonales, etc. Asimismo, de la división de roles en la familia tradicional en la que se basaba el vínculo con la escuela, actualmente queda poco y nada. El matrimonio igualitario, el respeto a la diversidad de género, la subrogación de vientres, la adopción, la reivindicación de los derechos de las mujeres, conllevan un cambio en roles, costumbres y valores.

El estudio "La Caracterización de las Familias de la Ciudad" (UCA, 2017) describe que, si bien la mayoría de los adultos en Ciudad Autónoma de Buenos Aires manifiestan estar pendientes de las tareas escolares, hay un 16,2% que no lo hace de manera frecuente o prácticamente nunca. Por otro lado, un 23,1% de los consultados manifiesta discutir con los adolescentes por problemas escolares, lo que podría ser otro indicador de la participación familiar en los temas educativos. Por último, destaca que uno de los problemas que afecta a la familia, desde la mirada de los adultos consultados como actores de referencia de sus hogares, es la educación (10%).

Por su parte, Llach y Gigaglia (2009) destacan la consolidación de un alto porcentaje de participación bajo la modalidad de asociaciones cooperadoras como el principal modo de involucramiento familiar, tanto a nivel primario como secundario, y observan que los índices de participación familiar son mejores predictores en el nivel primario que en el nivel medio.

Nos importa destacar aquí que existe una amplia gama de mecanismos de participación, ya sea desde asociaciones cooperadoras, consejos de escuelas, consejos de convivencia, escuelas charters o vouchers, que promueven distintos modelos de involucramiento de los padres con mayor o menor injerencia en temas pedagógicos, de manejo de recursos, de cuestiones de convivencia, etc. (IIFE-UNESCO, 2002).

Tres ejes clave que deben ocuparnos

1. Falta de atención a la diversidad

Entendemos la diversidad en términos amplios e inclusivos, como se describe a continuación.

Diversidad en las constituciones familiares: si históricamente la escuela conocía un tipo de familia con el cual se complementaba, las familias actuales ya no responden a ese modelo tradicional para el cual la escuela se encuentra preparada. Se observa, en las últimas décadas, una amplia diversidad de familias, ya sea en su conformación, en sus necesidades o en su nivel socio-económico y cultural. Las implicancias y desafíos que esto conlleva traen

aparejados, consecuentemente, determinados cambios de roles, de costumbres y de valores. Asimismo, parece necesario comprender que existe una gran distancia entre las situaciones y problemáticas que atraviesa el niño o joven en su cotidianidad, y lo que la escuela espera de él y de su familia. A su vez, hoy la escuela, por las distintas realidades sociales, por los cambios en las necesidades de los estudiantes y sus familias, está desbordada en su rol, y se ve forzada a encargarse de responsabilidades que antes eran asumidas por las familias.

Diversidad en cuanto a necesidades educativas especiales: la escuela moderna no contempló en sus métodos los tiempos y ritmos individuales de aprendizaje de cada estudiante. Entender la educación como un derecho exige a la escuela llevar adelante un proceso de adaptación para integrar correctamente a todos los estudiantes en sus diversas necesidades, dificultades y barreras, un desafío constante para las instituciones.

Diversidad y nuevas identidades: las nuevas generaciones, en sus identidades complejas y heterogéneas, plantean nuevas maneras de entender la autoridad, tanto dentro de la escuela como dentro de las familias. Las asimetrías que actuaban como cimientos para el desarrollo de la escuela moderna, hoy se encuentran cuestionadas y son las familias, las escuelas y las comunidades las que deben entender, consensuar y adaptarse dentro de este nuevo paradigma de cambio.

Diversidad en cuanto al nivel socioeconómico familiar: en el ámbito académico existen distintas investigaciones que proponen una correlación directa entre el origen socioeconómico de los estudiantes y su desempeño escolar. Dada la heterogeneidad de los niveles socioeconómicos de los alumnos, parece necesaria una intervención conjunta de escuela y familia para compensar los efectos de su contexto, y acompañar las trayectorias escolares de cada estudiante.

2. Falta de límites y derechos claros

Escuela y familia son las indiscutidas instituciones de socialización y corresponsables de la educación de niños y jóvenes que, inmersos en la comunidad, reciben necesariamente su influencia. Es fundamental fortalecer el vínculo que existe entre ellas para garantizar una educación de calidad para todos que logre el desarrollo integral del sujeto. Sin embargo, a la vez, resulta imprescindible establecer alcances y límites claros de los derechos y obligaciones tanto de una como de la otra.

Es principalmente responsabilidad de la escuela proporcionar conocimientos y habilidades a los niños y jóvenes; enseñar lectoescritura, matemática, geografía, historia, gramática; pero también es necesario que esa enseñanza se encuentre acompañada de valores y contenidos significativos. Es fundamental que la enseñanza y el aprendizaje se lleven a cabo en un entorno respetuoso, que valore las diferencias, que atienda las necesidades individuales, que acompañe, de tal manera que cada estudiante logre superarse sin promover la competencia entre ellos.

Por su parte, establecido bajo la figura de responsabilidad parental, la familia tiene la obligación natural y/o legal de: "cuidar del hijo, convivir con él, darle alimentos y educarlo; tener en cuenta las necesidades del hijo según sus características psicofísicas, aptitudes y desarrollo madurativo; respetar el derecho del niño y adolescente a ser oído;

orientar y guiar al hijo en el ejercicio de sus derechos; respetar y facilitar el derecho del hijo a relacionarse con abuelos, parientes o personas con las que tenga un vínculo afectivo; representarlo y administrar el patrimonio del hijo” (Código civil y comercial del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación Argentina).

Esto implica que hay ciertas obligaciones que competen a la escuela y otras a las familias. Y, de la misma manera que la escuela necesita del apoyo de las familias, las familias necesitan, por su parte, de la escuela para poder ofrecerles a sus hijos aquella educación profesional y de contención que no pueden brindarles en sus hogares. Se trata de un vínculo recíproco, un contrato, pero no idéntico de uno y otro lado.

Nuestra experiencia permite afirmar que, cuando las escuelas integran de manera efectiva a las familias, logran aumentar la responsabilidad y el compromiso con la educación, promueven una actitud positiva hacia el aprendizaje, disminuyen los conflictos y generan sentimientos de pertenencia e identificación con la escuela. Para los niños y jóvenes es fundamental sentir que tanto su familia, como la escuela y la comunidad están en la misma sintonía y buscan el mismo bien. Una familia involucrada en el crecimiento y educación de un hijo tiene un efecto realmente transformador.

Respecto al vínculo entre docentes y equipo directivo, es necesario preguntarse cuánto se involucra el equipo directivo con lo que sucede dentro de cada aula, y cuánto conocen los docentes de lo que sucede en la escuela en general, como parte de las responsabilidades que asume cada actor en pos del fortalecimiento de los vínculos.

3. Escaso vínculo de la escuela con otros espacios por donde circulan los estudiantes

En la actualidad, la escuela en su rol de educador, comparte su función con una multiplicidad de espacios educativos y actores sociales, siendo el avance tecnológico el que contribuyó, en gran medida, a su pérdida de legitimidad entre los niños y jóvenes. Asimismo, se mantienen vínculos débiles entre estos actores y la comunidad de la que forman parte.

Por otra parte, y entendiendo que los medios de comunicación interpelan tanto a las familias como a las escuelas, compartimos que “los medios se han constituido en un nuevo agente social que requiere una mirada crítica de lo que por ellos circula, para favorecer sus valores positivos como herramientas para la educación y adoptar una postura reflexiva para frenar aquellos efectos controvertidos” (Secretaría de Educación de Córdoba, 2009, p.4).

En este sentido nos preguntamos de qué manera la escuela aprovecha aquello que sucede fuera de ella y lo incorpora al proceso educativo. Si pretendemos lograr en los niños un aprendizaje profundo, éste necesariamente debe ser significativo y, por lo tanto, conectarse con la realidad del niño y con sus intereses. Asumiendo que dentro de cada comunidad existen clubes deportivos, talleres artísticos y otros espacios no formales de aprendizaje, la escuela tiene allí una oportunidad para continuar y profundizar su tarea educadora. Se necesita entonces una relación de apertura y cooperación para poder desarrollar acciones y programas compartidos.

La experiencia de nuestras organizaciones en esta línea de trabajo, muchas veces en alianza con diversos organismos o dependencias públicas, nos permite observar que, si bien existe desde el Estado la clara intención de reforzar este vínculo, todavía no se han institucionalizado y generalizado prácticas que preparen y construyan escuelas abiertas, tanto a padres como a la comunidad. Debemos trabajar para lograr el involucramiento activo de todos con el objetivo de que los niños, como protagonistas del aprendizaje, cuenten con todas las herramientas y redes necesarias para realizarlo: “la participación es un proceso a través del cual se tiende a que estudiantes, docentes, padres, y toda la comunidad adquieran un protagonismo responsable en la tarea de educar” (Secretaría de Educación de Córdoba, 2009: 6).

Por todo esto, y a partir de nuestra experiencia en el campo, entendemos que cuando las escuelas incluyen de manera efectiva a las familias y a la comunidad se logra:

- Aumentar el compromiso con la educación
- Favorecer una actitud positiva hacia el aprendizaje
- Disminuir los conflictos
- Generar sentido de pertenencia
- Fortalecer la responsabilidad conjunta para el logro de los objetivos escolares

Comprendemos que el primer paso para favorecer un ambiente educativo inclusivo tiene que ver con el acercar el contexto familiar al contexto escolar, y viceversa. Ésa es la primera brecha que debemos acortar. La idea es aunar esfuerzos para construir una red de contención escolar junto con las familias, con el objetivo de favorecer el diálogo y abrir espacios de escucha para que las exigencias escolares no queden siempre por encima de las posibilidades familiares, y viceversa. Una escuela abierta a la familia y a la comunidad es una escuela abierta al cambio, a la transformación y a la innovación.

Formación y carrera docente

Alumnos, docentes, equipos directivos, inspectores y supervisores, personal no docente, todos son producto de las políticas educativas generadas por el Estado desde la configuración del sistema educativo nacional y, especialmente, en las desarrolladas en los últimos 40 años. Sin embargo, los docentes y directivos que se desempeñan en las escuelas de nuestro país no son un colectivo homogéneo y sus experiencias y trayectorias formativas situadas son diferentes, atravesadas también por la intervención de las organizaciones sindicales.

Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) que forman a estos docentes y directivos se encuentran bajo una creciente tensión normativa, producto de la aplicación simultánea de la Ley de Educación Superior de 1994 (modificada en 2015), la Ley Técnico Profesional del 2005, la Ley de Educación Nacional del 2006 y la falta de actualización del Estatuto Docente (1958) que norma específicamente la carrera docente.

De acuerdo al relevamiento estadístico DINIEE/SICE/MEyD (2017) son 902.316 los alumnos que estudian en los 2.239 institutos de educación superior de gestión pública, privada, cooperativa y social, que son parte del sistema educativo. Del total de las unidades educativas mencionadas, el 26,8% brinda exclusivamente formación

docente y el 31 % brinda también formación técnico profesional. Hay 485.007 estudiantes en formación docente. El 62,9% del total se forma en áreas disciplinares específicas para enseñar en el nivel secundario; el 22,4 % para enseñar en el nivel primario y el 14,7 % para incorporarse como docentes en el nivel inicial. Cerca del 80% del alumnado de formación docente estudia en establecimientos de gestión estatal.

La Formación Docente tiene su funcionalidad normativa actualizada en la Ley de Educación Nacional. Es oportuno destacar dos de los 9 objetivos de la formación docente, mencionados en el Artículo 73: a) Jerarquizar y revalorizar la Formación Docente como factor clave para el mejoramiento de la Calidad de la Educación; y h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los Institutos Superiores de Formación Docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa. Éste último hace referencia a las funciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo responsable de la planificación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua; el apoyo pedagógico a escuelas y la investigación educativa.

La formación docente de gestión pública tiene 2 vías de implementación: los Institutos de Formación Docente (ISFD) y las universidades nacionales. La mayor cantidad de docentes que ocupan horas cátedra y cargos en los niveles educativos obligatorios se referencian con los ISFD de gestión pública.

Los ISFD son funcionales y permeables a las políticas públicas del sistema educativo mientras que las universidades generan profesionales y docentes que se insertan en el mercado laboral y nutren el cuerpo de profesores de dichas universidades.

Desde nuestra concepción, entendemos que hay tres etapas bien diferenciadas e igualmente importantes durante el proceso de formación de los docentes para una educación de calidad:

- La primera son las aptitudes y conocimientos básicos con las que un futuro docente comienza su formación.
- La segunda es la etapa de formación superior per se que se lleva adelante en los profesorados, ya sean universitarios o terciarios.
- La tercera es la formación continua que son los estudios y capacitación posterior a la formación de base, con el objetivo de actualizar conocimientos y profundizar aprendizajes de los docentes y directivos; estén o no en servicio.

Ingreso a la carrera docente

La formación de los futuros docentes no comienza con su ingreso al profesorado o a la universidad sino antes, con su propia educación inicial, primaria y secundaria.

Los problemas de la educación básica en Argentina son ampliamente conocidos y camino a ser estructurales. Las evaluaciones Aprender, como fue mencionado ya en este documento, retratan una situación crítica de los niveles de conocimiento, incorporación de habilidades y formación integral de los alumnos. Las organizaciones de Primero Educación involucradas en el ámbito de formación docente observamos, día a día, los desafíos

con los que ingresan los nuevos alumnos al tramo de formación profesional. Este déficit formativo se acarrea al siguiente nivel de educación, sea un alumno universitario y/o futuro docente.

Repasando algunos de los resultados de Aprender 2017, el 37.5% de los alumnos de 5to año de la escuela secundaria no alcanza un nivel satisfactorio en Lengua (comprensión de textos y expresión escrita), mientras que el 68.8% no alcanza un nivel satisfactorio en Matemáticas (estadística y cálculo). El déficit de formación de los alumnos es alarmante, y estos mismos alumnos luego ingresan a la etapa de formación profesional para convertirse en docentes.

El problema se configura muy claramente: docentes que el sistema educativo necesita y titula en los ISFD, pero que no cuentan con los conocimientos y las herramientas suficientes, forman a los alumnos de las escuelas de los niveles inicial, primario y secundario, llevándolos con menos aprendizajes y competencias al mundo laboral y a la formación profesional, incluida la docencia.

El déficit de formación de los alumnos al finalizar la escuela secundaria suele percibirse en los primeros años de los ISFD y las universidades, donde los profesores de las primeras materias deben tomar un rol nivelador más que formador de nuevas habilidades y conocimientos. Es decir, en las primeras materias de la carrera docente, los profesores deben dedicarse (no exclusivamente, pero si una porción importante de su tiempo) a cubrir déficits en la formación básica de los nuevos alumnos, en lugar de comenzar la formación docente /profesional de los mismos.

Es importante solucionar este problema porque:

- El proceso nivelador de conocimientos, por lo general, no está institucionalizado, sino que es una actividad asumida voluntariamente por los profesores de las primeras materias de la carrera que se cursa. La nivelación puede mejorar o no los conocimientos básicos del alumno, para colaborar con su desempeño formativo en el nivel. Pero el tiempo dedicado a la nivelación resta tiempo a la construcción de conocimientos, recepción de herramientas formativas y participación en espacios y tiempos específicos que sí son objetivos esperados para la asignatura.
- Al no estar institucionalizado el proceso de nivelación, el profesor que no “nivela” puede tener en su aula alumnos con los requisitos necesarios para cursar la materia en cuestión y otros que no tienen un nivel satisfactorio. Por lo general los profesores adaptan sus clases y actividades para darles contenidos y prácticas diferentes a los dos grupos, con el objetivo de trabajar herramientas y temas diferentes, pero confiando en que los grupos se “nivelen”. Esto puede generar una asimetría, ya que el profesor puede o no dedicarles el tiempo suficiente a los dos o a ninguno de los grupos, lo que provoca que sólo pueda cumplir a medias tanto con su rol nivelador como con su rol de formador de nuevas habilidades. En consecuencia, el proceso de nivelación insume tiempo de la asignatura y perjudica a aquellos alumnos que cuentan con un nivel satisfactorio de formación, al no recibir una formación de calidad.
- Los alumnos que ingresan al nivel superior con déficit de conocimientos tienen mayores probabilidades de fracasar en esta etapa de formación. Es necesario

brindarles las herramientas y los conocimientos para que puedan ser exitosos en la nueva etapa iniciada, para que no abandonen o transiten períodos muy extensos hasta recibirse.

No solucionar el problema de nivelación de conocimientos asegura que los futuros docentes egresarán con formación insuficiente y replicarán el círculo vicioso que perpetúa el problema. Es por ello que mejorar y afianzar las aptitudes básicas de Lengua y Matemática en la formación de los futuros docentes es central para mejorar la calidad de la educación de docentes y alumnos.

Incentivos a la capacitación docente

El ejercicio de la docencia es un trabajo remunerado. Visto en estos términos, se puede decir que existe una relación entre la calidad de la educación que se evalúa en los alumnos que transitan el sistema educativo y la remuneración que reciben los docentes que se desempeñan en los cargos y horas cátedra del sistema educativo.

Las políticas de incentivos en la formación y capacitación docente son parte del problema que tiene como base de análisis y característica principal, la descentralización de los servicios educativos a partir de la Ley de Transferencia de Servicios de 1991, con el traspaso de la educación secundaria y la educación no universitaria (denominada así en ese momento) a las jurisdicciones provinciales. La consecuencia inmediata fue que la formación docente y la formación técnico-profesional dependieran, a partir de aquel momento, de las decisiones de políticas de financiamiento de las 24 jurisdicciones, atendidas financieramente a través de recursos propios jurisdiccionales (por cierto, escasos y desiguales en función de las realidades de cada provincia) a los que se sumaron las transferencias de coparticipación federal de impuestos, realizadas por el gobierno nacional.

Sin embargo, es la Ley de Educación Nacional la que es-

tablece que es obligación de todos los docentes del país capacitarse y actualizarse en forma permanente. También determina que es una de las obligaciones del Estado generar políticas de capacitaciones e incentivos adecuadas.

Resulta necesario, entonces, incentivar de forma intensiva tanto la formación como la actualización docente en los niveles inicial, primario, secundario y superior. El Estado generó la oferta de actualización y capacitación pública y gratuita, a través de la creación, en 2006, del Instituto de Formación Docente (INFD) que generó la Red Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente. Esta plataforma es un entorno de formación docente, gratuita y personalizada, orientada a la transformación de las prácticas docentes. La propuesta consiste en una oferta variada de formación y recursos que se irá ampliando paulatinamente con el objetivo de atender las necesidades formativas de los diversos perfiles del sistema educativo y las especificidades de los diferentes contextos educativos. Esta Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente (la más grande de Latinoamérica³) es el escenario privilegiado para construir un ambiente de formación mediado por las TIC. De esa manera, se genera un espacio de encuentro y colaboración orientado a recuperar y comunicar experiencias innovadoras entre los ISFD.

Ante la existencia de esta Red y de otras ofertas formativas, es necesario visibilizar que parte del problema de la formación continua es que los docentes no se ven compensados por formarse o capacitarse. En la mayoría de las tareas profesionales, se busca activamente recompensar la formación de los profesionales, a través de mayores ingresos, más responsabilidades, o un mejor cargo. La carrera docente no lo hace: la trayectoria del docente no permite un crecimiento jerárquico importante sin salir del aula (para lograrlo es necesario pasar a la carrera de directivo o supervisor), y tampoco se compensa salarialmente la formación, como muestra la Tabla N°1. Los docentes no ven reflejado en su carrera o salario su esfuerzo por formarse y no se los incentiva a hacerlo.

Tabla N°1: Componentes centrales del salario docente

Componentes	Concepto
Sueldo básico	Es la suma que se determina para cada categoría. Sobre ella se establecen las bonificaciones y los descuentos que marcan las leyes laborales e impositivas
Bonificación por antigüedad	Incremento porcentuales por tramos de años
Bonificación por desfavorabilidad	Corresponde por ruralidad, dificultad de acceso o distancia a zona urbana
Componentes salariales no bonificados	Son los que no computan para bonificar y "achatan" la pirámide escalafonaria, reduciendo las diferencias entre jerarquías y antigüedades. Algunas jurisdicciones incluyen aquí un adicional por material didáctico o transporte y en algunos casos por presentismo
Componentes salariales no remunerativos	Son los que no computan ni para bonificaciones ni para los descuentos de ley, popularmente llamados "salario en negro", irregulares por el mismo estado paga salarios flexibilizando su normativa

Fuente: PREAL-OEI, 2018

³ A la fecha en la plataforma se registran los siguientes datos: 846 institutos conectados a la red - 65.654 aulas virtuales - 696.133 personas registradas - 49.920.682 accesos

El factor fundamental del incremento en el ingreso salarial de los docentes es el ítem de la antigüedad; sin considerar si hace bien o mal su trabajo, si continuó formándose o no, tal como se muestra en la Tabla N°2. La antigüedad es la única forma de reconocimiento material que tiene el docente, y que le interesa preservar a lo largo de su carrera, pero que no promueve explícitamente ninguna mejora del sistema educativo o del aprendizaje de los alumnos.

Tabla N°2: Incrementos salariales de acuerdo a antigüedad docente

Antigüedad (años)	Incremento salarial (%)
1	10%
2	15%
5	30%
7	40%
10	50%
12	60%
15	70%
17	80%
20	100%
22	110%
24	120%

Fuente: Estatuto del personal docente nacional, 1958.

Sistema de concursos para cubrir cargos docentes
El ingreso a la carrera docente es un proceso que requiere de una revisión integral de calidad que lo actualice y remedie sus discrecionalidades y problemáticas, acentuadas por la desactualización del Estatuto Docente. Una instancia que pone en evidencia esta última cuestión es el sistema de concursos para cubrir cargos docentes.

Por ejemplo, el puntaje asignado a cada docente por título y antecedentes es poco representativo del esfuerzo y nivel formativo del profesional. Como organizaciones dedicadas a la educación, observamos y advertimos con frecuencia que el puntaje otorgado a la realización de posgrados (Especialización o Maestría) es levemente superior al puntaje otorgado a jornadas de capacitación o actualización obligatorias o voluntarias⁴.

A su vez, vemos con preocupación la publicación acotada de apertura de cargos y concursos que restringe la transparencia en el sistema educativo y limita el acceso de los docentes a nuevas oportunidades profesionales a las que puedan aplicar según su desempeño y formación⁵.

En suma, el proceso de la formación docente es amplio

y tiene importantes desafíos por delante que deben ser enfrentados y resueltos de manera innovadora. La formación de docentes de calidad es un proceso que llevará décadas y no es una cuestión que se resuelva dentro de los ISFD únicamente, pero tampoco es, solamente, una problemática de contenidos e instrumentos metodológicos o de planteos salariales, horas de trabajo y vacaciones.

Recomendaciones

En función del diagnóstico desarrollado y la experiencia de intervención socioeducativa de las organizaciones que conformamos Primero Educación, consideramos que las siguientes líneas de acción son fundamentales para reducir las inequidades, fortalecer los vínculos entre quienes llevan adelante la educación de niños y jóvenes, y mejorar la formación docente. Como miembros activos de la comunidad educativa, entendemos que estas propuestas son caminos fértiles para contribuir a una mayor justicia educativa, a la cual sólo se arribará con una mejora sustancial de la educación.

Políticas educativas

- Priorizar los contextos que presentan mayores indicadores de vulnerabilidad y déficit en resultados de aprendizaje para la asignación de recursos, sin perder de vista el precepto de la educación como un derecho humano que el Estado debe garantizar y aplicando de modo complementario criterios de redistribución y reconocimiento. Evitar prácticas discriminatorias y estigmatizantes de las poblaciones objeto de intervención de las políticas públicas. La figura es la del sujeto de derecho y no la del "beneficiario".
- Garantizar el acompañamiento tutorial personalizado de las trayectorias educativas de los alumnos, en especial en el nivel secundario y los primeros años post-egreso.
- Incluir en el currículum escolar el desarrollo de habilidades socioemocionales y competencias para el desarrollo personal. Este desarrollo fortalece la capacidad de los jóvenes para enfrentar situaciones problemáticas en un contexto dinámico e incierto.
- Incluir en el currículum escolar del ciclo orientado del nivel secundario, la orientación vocacional y la formación en competencias básicas para el acceso al empleo.
- Incluir en el currículum escolar del nivel secundario la enseñanza específica de estrategias y hábitos para el estudio. El "oficio de alumno" no se desarrolla naturalmente y debe ser educado por la escuela, con el fin de compensar la incidencia de las desigualdades propias del clima educativo del hogar de los alumnos.
- Tomar la alfabetización digital como prioridad para el currículum. Los jóvenes que acompañamos presentan un desconocimiento del manejo de herramientas

⁴ En varios casos, el puntaje otorgado por pocas jornadas de 48/60hs es el mismo que una maestría de dos años. Por ejemplo, la Maestría en Didáctica de la UBA (Id. Oficial: 6542) recibe un puntaje de 2, mientras que el curso "Wikis en el Aula, Aplicación Didáctica - Distancia" (Id. Oficial: 21741), de solamente 56 horas cátedra, tiene un puntaje de 0,26. Es decir, 8 jornadas docentes terminan teniendo mayor puntaje que una maestría. Ver el nomenclador de títulos y cursos, y el puntaje otorgado por cada título/cursos en función del cargo al que se postula: <http://apps4.abc.gov.ar/ConsultaDeNomencladores/jsp/menuNomencladores.jsp>; ⁵ Pocas provincias tienen sistemas abiertos y transparentes para comunicar concursos a cargos docentes o suplencias. Muchas veces se recurre a sistemas muy acotados de publicación (en algunos casos extremos se publica únicamente en carteleras del mismo instituto). Por ejemplo, provincias como Córdoba, Santa Fe, Neuquén, Entre Ríos, Tucumán o CABA tienen sistemas transparentes para los concursos, mientras que provincias como Misiones, Formosa o Jujuy tienen un déficit muy importante de transparencia

informáticas básicas. En el siglo XXI, esta situación los ubica en una situación de analfabetismo funcional.

- Promover el trabajo en red en los territorios, para garantizar así la efectiva vinculación y capacidad de respuesta entre las diferentes instituciones estatales y organizaciones de la sociedad civil que se ocupan de la protección integral de los niños, niñas y adolescentes.
- Unificar distintos programas y esfuerzos interministeriales para crear un programa más integral de largo plazo, que tenga una incidencia mayor en las comunidades educativas y en dónde haya una medición de impacto más certera.
- Establecer la implementación de un curso de nivelación gratuito (opcional u obligatorio) y un examen de ingreso nacional, único y obligatorio para aprobar el ingreso a la carrera docente. Garantizar las aptitudes básicas de los futuros docentes debe ser una política nacional, no local ni particular. Por ello, la inscripción al curso de ingreso tiene como único requisito presentar certificado de aprobación de estudios del nivel secundario. Las áreas curriculares a incluirse deberían ser: i) Comprensión de textos, expresión escrita y expresión oral; ii) Estadística, matemática y lógica; y iii) Habilidades digitales y planificación de proyectos.
- Implementar el seguimiento y monitoreo de los incentivos a la formación, capacitación y actualización docente. Estas instancias deben ser continuas y permanentes para asegurar que los docentes, como sujetos beneficiarios, estén en condiciones de recibir la bonificación u adicional propuesto y su asignación, directamente relacionada con las evaluaciones realizadas por un Consejo Jurisdiccional formado al efecto. Si bien el Artículo 69⁶ indica que, para seguir creciendo en la carrera docente, se establecerá un Sistema de Incentivos a la Capacitación Docente con evaluación, el mismo todavía no fue implementado.
- Revisar el funcionamiento del sistema de concursos, que debe ser totalmente transparente y, por ende, mejor comunicado, para que la oferta de docentes sea mayor.

Proyectos desde y para la comunidad

- Construir espacios de diálogo para una educación transformadora en los que participen docentes, directivos, familias, organizaciones sociales y funcionarios.
- Desde las organizaciones civiles, apoyar y fomentar desde la promoción de la solidaridad, el liderazgo, la autoconfianza, el respeto, la libertad, la responsabilidad, la inclusión social y el compromiso.
- Desde las universidades, promover los programas de Aprendizaje en Servicio a través de la puesta en marcha de proyectos dentro de las escuelas, atendiendo a sus necesidades, y ofreciendo posibles soluciones. Desde el sector privado, colaborar desde su experiencia en el desarrollo de programas locales anclados en la educación y en las áreas de RRHH de sus empresas.

Proyectos institucionales

- Realizar un diagnóstico institucional que dé cuenta de

los aspectos que se desean mejorar:

- Invitar a la comunidad educativa a participar en el proceso de soñar qué escuela se quiere lograr.
- Construir comisiones que incluyen a niños, docentes, padres y voluntarios y a toda la comunidad educativa para lograr concretar esos sueños. Todo ello, a través de una cultura de participación responsable de todos los actores educativos mediante la creación y sustentación de espacios abiertos a la participación que promuevan el desarrollo de la confianza.
- Establecer metas u objetivos prioritarios, cercanos a todos, asequibles y que tengan sentido para cada uno de los que forman parte de la comunidad educativa.
- Consolidar comisiones mixtas, heterogéneas con impacto directo en la dinámica escolar:
 - o Construir espacios de intercambio entre los diversos actores, que incluyan a los estudiantes y busquen desactivar prejuicios. Para ello, es fundamental poner sobre la mesa las diferencias para discutirlos y aprender unos de otros.
 - o Invitar a los padres a participar en los grupos interactivos, en los que el docente nuclea niños de distintas edades en un mismo grupo para aprender a través del diálogo. En estos espacios, los padres son facilitadores de diálogo y participan en la dinámica escolar como colaboradores estrechos de los docentes.
- Planificar espacios de encuentro con las familias a lo largo del año para trabajar los temas que se eligieron como prioritarios.
- Concretar y llevar adelante esos espacios de intercambio y promover así el desarrollo de habilidades socio-emocionales:
 - Trabajar con el paradigma de la complejidad y la diversidad.
 - Empoderar a las familias para que puedan afrontar sus problemas y generar sus propias soluciones, tomando conciencia de los recursos, aptitudes, capacidades y habilidades necesarias para lograr los objetivos planteados.
 - Promover encuentros para hablar de las dificultades que viven tanto las familias como las escuelas y acordar un mínimo de consignas que sí o sí tienen que suceder para poder, entre todos, construir la educación que sueñan para sus hijos y alumnos.
 - Favorecer espacios de diálogo y escucha entre ambas partes a través de talleres y actividades que permitan trabajar diferentes problemáticas y dificultades que viven las familias y escuela. En base a ello, pensar acuerdos intermedios.
 - Promover en todos los casos que los temas sean de resolución creativa y compartida y que favorezcan el diálogo, para construir juntos desde los intereses comunes y buscar consensos.
 - Llevar adelante talleres que favorezcan la circulación de la palabra.
 - Complementar lo trabajado en los diferentes encuentros con material informativo sobre los distintos temas ofrecidos en los talleres como forma de hacer extensivo, en el hogar, lo planteado en los

⁶ El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá los criterios básicos concernientes a la carrera docente en el ámbito estatal, en concordancia con lo dispuesto en la presente ley. La carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: (a) desempeño en el aula y (b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional. A los efectos de la elaboración de dichos criterios, se instrumentarán los mecanismos de consulta que permitan la participación de los/as representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes y de otros organismos competentes del Poder Ejecutivo Nacional.

talleres. Dicha actividad puede ser de elaboración colectiva en las aulas, como parte de proyectos transversales.

- A partir de las necesidades que definan como prioritarias la escuela y las familias, abrir sus puertas al resto de la comunidad, enfocándose en aquellos recursos que favorecen el logro de los objetivos planteados:
 - Organizar actividades culturales, deportivas y recreativas que promuevan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (directivos, profesores, estudiantes, padres, organizaciones comunitarias, autoridades locales).
 - Generar nuevas redes con centros comunitarios, etc. y que se abran las puertas para propiciar actividades familiares recreativas. Potenciar los espacios de interés extra-escolares como recursos pedagógicos.
- Ofrecer espacios de capacitación docente:
 - Propiciar un profundo conocimiento del contexto social, para que la escuela pueda implementar prácticas verdaderamente inclusivas y evitar que se amplíe aún más la brecha entre las situaciones y problemáticas que vive/atraviesa el niño o joven en su cotidianidad, y lo que la escuela espera de ese joven/niño y familia.
 - Incluir la formación docente y los cursos de actualización, como parte de la política pública a cargo del Ministerio de Educación de Nación y en cada jurisdicción.

Algunas palabras de cierre

Este trabajo intenta plantear algunas problemáticas que hacen a la mejora de la calidad educativa, partiendo del diagnóstico del escenario en el cual se despliegan todos los días las acciones y algunas de las preocupaciones de las organizaciones sociales que componemos Primero Educación.

Consideramos que estas propuestas, al igual que todas las políticas públicas del sector educativo, deben ser discutidas con los actores relevantes y consensuadas en el Consejo Federal de Educación para que las mismas

puedan ser exitosas y perduren en el tiempo. Nuestra intención es generar un debate saludable que incluya la visión de todos los involucrados y pueda generar los resultados positivos que el sistema educativo tanto necesita.

Con frecuencia se cree que la solución a los problemas educativos que muestran las evaluaciones nacionales e internacionales se encuentra en la implementación o adaptación de modelos no propios o fórmulas abstractas, generalizables. Seguir afirmándolo supone prescindir de la gran cantidad y diversidad de experiencias áulicas exitosas que “viven” en las escuelas del país. La discusión y el debate posibilitarán que estas experiencias salgan a la luz, sean replicadas, promuevan soluciones a problemas generalizados; al igual que las propuestas que aquí se presentan.

Sabemos que la única manera de alcanzar cambios verdaderos, sistémicos, es actuar en red, conformar “equipos de equipos”. Creemos que la única manera de alcanzar una verdadera transformación es trabajar de manera mancomunada, estableciendo prioridades y necesidades que contemplen a toda la comunidad educativa, aportando cada parte su propio expertise, complementándonos unos con otros.

Por otra parte, no se puede perder de vista la necesidad de transparentar la gestión de las políticas y la rendición de cuentas. Hoy, el mejor ordenador para la calidad educativa es tener y comunicar una agenda y un plan estratégico que cumplan con las leyes vigentes, que funcionen como garantes de una mayor justicia educativa. Este plan debe establecer metas, objetivos y un cronograma (todos ellos viables) en donde se precisen los recursos económicos que se invertirán en infraestructura, equipamiento, formación docente, salarios, capacitación, evaluación e investigación. Una agenda y un plan de los que podamos participar todos, desde la implementación hasta una evaluación de impacto que indique si ése es o no el camino a seguir. Y todo ello sin perder de vista el objetivo principal: una educación de calidad en todo el sistema.

Bibliografía

- ARAUJO, S. (2017). "Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 27, junio 2017, pp. 35-61. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- ASOCIACIÓN CIVIL VOY CON VOS (2017). Transformamos la realidad desde la Escuela Rural. Buenos Aires: Voy con vos (no publicado).
- BOLÍVAR, A. (2005). "Equidad educativa y teorías de la justicia". En: REICE. 3 (2).
- BOTINELLI, L. y SLEIMAN, C. (2014). "¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria", en El Observador - Dossier del Observatorio Educativo de UNIPE. Buenos Aires: UNIPE
- CIMIENTOS (2017). La educación Argentina en Números N°8. Buenos Aires: Cimientos (no publicado).
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2010). Educación rural en el sistema educativo nacional. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/109-10_01.pdf
- DINIEE/SICE/MEyD (2017) Sistema Educativo Nacional. Informe estadístico. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005536.pdf>
- IPE-BUENOS AIRES (2002) "La participación de los padres en las escuelas" Informes periódicos para su publicación Nro. 13 Buenos Aires.
- LLACH, J. y GIGAGLIA, M.E. (2009) "La participación de las familias en las escuelas públicas del nivel primario y medio: el rol de las cooperadoras y otras formas de integración". Buenos Aires: IAE- Fundación Avina.
- LÓPEZ, N. (2005). Equidad educativa y desigualdad social. Desafío de la educación en el nuevo escenario Latinoamericano, Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- MOKATE, K. (2001). Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir? Serie de documentos de trabajo I-24, Departamento de Integración y Programas Regionales, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social, Banco Interamericano de Desarrollo, Julio 2001.
- MTEySS (2017): Jóvenes y Trabajo. Informe del Equipo de Mercado de Trabajo DGIYEL - SSPEYEL. Recuperado de: http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/Jovenes_y_trabajo_2017.pdf
- NARODOWSKI, M. y MARTÍNEZ BOOM, A. (2016). "¿Por qué se expande la educación privada?: Aportes para el debate global". En: Revista Colombiana de Educación, 70, 17-26. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a02.pdf>
- OBSERVATORIO DE LA DEUDA SOCIAL ARGENTINA UCA (2017) La caracterización de las familias. Primera encuesta bienal de las familias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2017. Buenos Aires: UCA. Recuperado de: http://wadmin.uca.edu.ar/public/20180529/1527595328_2018-Observatorio-CARACTERIZACION-DE-LAS-FAMILIAS-BOLETIN.pdf
- PIERINI, M. M. (2016). "La educación rural desde la perspectiva de una historia regional de la Patagonia Austral". En: Historia de la Educación - Anuario. 17 (1) Buenos Aires, jun. 2016. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772016000100003
- PIOVANI, J.I. y SALVIA, A. (coord.) (2018). La Argentina en el Siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI.
- PREAL-OEI (2018) Argentina: El estado de las políticas públicas docentes, Diálogo Interamericano-OEI. Recuperado de: http://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2018/03/ARGENTINA-El-estado-de-las-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-docentes.pdf
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE CÓRDOBA (2009) Familias, Escuelas y Comunidad: Vínculos Educativos.
- SECRETARÍA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2018). Aprender 2017 - Informe de resultados - Secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SENDÓN, M.A. (2013) "Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación". Revista Propuesta Educativa. 22(40,2), 8-31. Buenos Aires: FLACSO.
- UCA (2017) Caracterización de las Familias. Primera Encuesta bienal de las familias de la ciudad de Buenos Aires 2017. Buenos Aires: UCA.
- UNESCO (2016) Educación para transformar vidas. Metas, opciones de estrategias e indicadores. Santiago: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245278S.pdf>

Legislación educativa

- Ley 14473/58. Estatuto del personal docente nacional.
- Ley de Educación 26206/06.
- Ley de Educación Superior 24521/95.
- Ley de Educación Técnico Profesional 26058/05.
- Ley de Transferencia de Servicios 24049/91.