

I CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE SOCIOLOGÍA
“Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe”
Campus Resistencia, Universidad Nacional del Nordeste

Mesa 5: Juventudes: Construcciones, experiencias y significaciones.

Título: Fundamentos normativos del Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares en el marco de la nueva escuela secundaria correntina.

Autoras: Ana María D’Andrea¹ y Aurora Emilce Pino².

RESUMEN

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación mayor cuyo objetivo es analizar cómo se está implementando el Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares (PFTE) en la provincia de Corrientes.

El PFTE es un espacio institucional que forma parte de la estructura curricular del Ciclo Básico de Educación Secundaria a partir del 2012. Supone un diseño, implementación y ejecución compartidos que intenta romper con el formato escolar tradicional de tiempos, espacios y agrupamientos.

En este artículo se presenta un análisis de la normativa nacional y provincial que sustenta el PFTE para luego, en un trabajo posterior, indagar acerca de las interpretaciones y los usos que hacen los actores de la norma.

A tal fin, se plantea un dispositivo metodológico de análisis documental que permite considerar el texto y la funcionalidad del corpus normativo.

PALABRAS CLAVES: Legislación escolar – Educación Secundaria – Trayectorias Escolares – Formatos Escolares – Política Educativa

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, en el ámbito educativo se ha recurrido a la implementación de espacios de tutoría como estrategia institucional para abordar ciertas problemáticas escolares de difícil resolución, brindando diferentes tipos de acompañamiento a los estudiantes en el tránsito por la escuela secundaria y por su adolescencia y juventud. En ocasiones, estas

¹ Facultad de Humanidades (UNNE) y Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. Correo electrónico: anadandrea@gmail.com

² Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. Correo electrónico: aurorapino58@hotmail.com

acciones han surgido por iniciativa de los actores institucionales y, en otras, a través de directivas de la política nacional y/o jurisdiccional.

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación mayor cuyo objetivo es analizar cómo se está implementando el Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares (PFTE) en la provincia de Corrientes. El objetivo de este espacio es “generar estrategias de acompañamiento y apoyo que fortalezcan y mejoren el tránsito de las trayectorias escolares”. Supone un diseño, implementación y ejecución compartidos que intenta romper con el formato escolar tradicional de tiempos, espacios y agrupamientos.

Desde el punto de vista conceptual, el proyecto marco se apoya en una perspectiva teórica que comprende a las políticas públicas como construcción social.

El objetivo principal de este trabajo es analizar la letra de la normativa nacional y provincial que sustenta el PFTE para luego, en un trabajo posterior, indagar acerca de las interpretaciones y los usos que hacen los actores de la norma.

Nos preguntamos: ¿Qué derechos y obligaciones prescriben? ¿Qué prohíben? ¿Qué sugieren? ¿Qué omiten? Esto nos permitirá considerar su coherencia y su pertinencia.

Se espera que los resultados de este trabajo aporten a los estudios sobre trayectorias socioeducativas y nuevos formatos escolares; así como que sirvan de insumos para el diseño de estrategias de intervención.

MARCO REFERENCIAL

Nuestra perspectiva teórica de las políticas públicas

Desde el punto de vista conceptual, el proyecto marco se apoya en una perspectiva teórica que comprende a las políticas públicas como construcción social. Desde este enfoque entendemos que los planes, programas y/o proyectos que derivan de las políticas públicas, constituyen el resultado de un juego de poder entre distintos actores o grupos que intervienen con diferentes recursos e intereses y que, consecuentemente, en el proceso de implementación no responden siempre, ni de modo lineal, a las expectativas planteadas en la etapa de formulación. Los logros de los planes, programas y proyectos aparecen condicionados tanto por las estrategias metodológicas previstas en el diseño inicial, los estilos de gestión que se ponen en marcha en tales procesos (situados en contextos históricos y espaciales específicos) así como por la manera en que se posicionan en él cada uno de los actores intervinientes.

En general, el diseño e implementación de acciones bajo formato de planes, programas y proyectos es presentado como una función neutral, no política, desarrollada por técnicos tendientes al logro de objetivos del Estado (Díez, 2006). Sin embargo, se observan diferentes maneras de apropiación, resistencia y negación de las políticas públicas en los distintos niveles de ejecución. Tanto factores objetivos como subjetivos contribuyen a la implementación y resignificación de lo dispuesto a nivel nacional, jurisdiccional e institucional. En este sentido, el interjuego de los procesos de control y de apropiación permite dar cuenta de la vinculación entre la vida cotidiana en las instituciones educativas y otros contextos sociales. Este enfoque hace posible reconocer, a partir de una conceptualización dinámica de sujeto, que éstos no reaccionan ante las acciones estatales de modo homogéneo, unidireccional y, por tanto, predecible (Montesinos y Sinini, 2009).

Ezpeleta (2007) sugiere hablar de adaptación de planes, programas y proyectos más que de implementación. La adaptación, al igual que la apropiación, alude a procesos y tramas de relaciones que, necesariamente, producen una reformulación de sus presupuestos originales. Estos procesos, que dan lugar a una diversidad de modalidades y formas en que se produce la implementación, están surcados por múltiples dimensiones vinculadas a tradiciones institucionales y de gestión pública, huellas de anteriores intervenciones, características y representaciones acerca de la población a la que se dirigen las acciones públicas y las prácticas escolares, historias institucionales, trayectorias profesionales, historia de la relación de los sectores populares con el sistema educativo, expectativas y demandas educativas de los mismos, etc. que entran a jugar de manera no predecible y que les otorgan sentido local a las modalidades que finalmente asumirán los procesos de implementación de planes, programas y proyectos (Montesinos y Sinini, 2009).

A propósito de la norma

Según el diccionario de la Real Academia Española (2001), la norma es una **regla** que se debe seguir o a la que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.

Frigerio y Poggi (1996) agregan otra acepción: la de **modelo**.

La norma es evocada cotidianamente con distintos nombres, a propósito de diferentes temas, llamada para auxiliar en determinadas circunstancias, convocada para restringir en otras, nombrada como resguardo, silenciada, hipermentada, ignorada (Frigerio y Poggi, 1996: 114).

Ninguna regla escapa a intencionalidades políticas (sean macropolíticas como micropolíticas) (Frigerio y Poggi, 1996: 114). En esta ponencia queremos dilucidar esas intencionalidades, a

veces explícitas, a veces implícitas. ¿Qué dicen las normas? ¿Qué derechos y obligaciones prescriben? ¿Qué permiten? ¿Qué prohíben? ¿Qué omiten? ¿En qué regulan la vida de las instituciones educativas? ¿Qué intersticios dejan abiertos para su libre interpretación?

A fin de ordenar nuestra presentación, analizaremos las normas en dos dimensiones, siguiendo a Frigerio y Poggi (1996):

- 1) Una primera dimensión tiene que ver con **el texto**. Nos referimos a las prescripciones, las prohibiciones, las zonas grises, las sugerencias y las omisiones.

La articulación de las mismas determinará un texto y una textura en cuyos intersticios podrán deslizarse las iniciativas de los actores.

- 2) La segunda dimensión se refiere a la **funcionalidad**. Esto tiene que ver con la coherencia y la pertinencia del texto.

La coherencia es una cualidad semántica existente al interior del discurso, que busca que el texto presente una estructura o sentido lógico.

Pertinente significa “que viene a propósito de” o “es concerniente a”. Nosotros consideramos la pertinencia según la funcionalidad o disfuncionalidad de la norma para un sistema educativo en un tiempo y espacio determinado.

Desde la perspectiva del análisis posterior que haremos en las instituciones educativas, consideramos disfuncional lo normado (la norma completa o algunas de sus partes) según dos puntos de vista: la obsolescencia y las adaptaciones o agregados desarticulados.

A veces, algunos aspectos que conciernen a redacción de la norma como un número exagerado de artículos o definiciones ambiguas o circulares, afectan su comunicabilidad y la tornan disfuncional.

Este análisis nos permitirá después remitirnos a la interpretación y uso que hacen los actores de la norma, trabajo al que nos dedicaremos en un estudio posterior.

Cuestiones conceptuales respecto al término “trayectoria”

Numerosos trabajos de investigación en el campo de la juventud utilizan como sinónimos las nociones de trayectorias, itinerarios y recorridos. En primer lugar retomaremos la génesis de estos conceptos y luego pondremos en discusión los usos que se realizan de los mismos en la normativa. Ya que consideramos que la utilización de los términos no es ingenua y un análisis de los mismos permitirá esclarecer las consecuencias de su interpretación en las normas que regulan las políticas públicas.

Desde el punto de vista etimológico trayectoria proviene del latín “traiectore”–“traiectum”, que significa arrojar más allá de, lanzar, atravesar, hacer pasar al otro lado. La trayectoria es la línea descrita en el espacio por un punto que se mueve; el recorrido, la curva que sigue un proyectil lanzado por un arma de fuego, la trayectoria de un cometa o de un astro. En mecánica, es el conjunto de las posiciones sucesivas de un punto en movimiento, con relación a un sistema de ejes o cuerpos de referencia (Vezub, 2004). En Meteorología es el derrotero o curso que sigue el cuerpo de un huracán o tormenta giratoria. En Sociología es el curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución (España. Real Academia Española, 2001).

El término itinerario proviene del latín *itinerarius*, de *iter*, *itineris*, perteneciente o relativo a un camino. La acepción es espacial, dirección y descripción de un camino con expresión de los lugares, accidentes, paradas, etc. que existen a lo largo de él. La ruta que se sigue para llegar a un lugar. También se refiere a la guía, lista de datos referentes a un viaje. En el lenguaje militar, es la partida que se adelanta para preparar alojamiento a la tropa que va en marcha. Además, da cuenta del derrotero de las naves (España. Real Academia Española, 2001).

El recorrido se define como acción y efecto de recorrer. Espacio que ha recorrido, recorre o ha de recorrer alguien o algo (España. Real Academia Española, 2001). En francés se lo define como el conjunto de etapas por las que pasa alguien o algo en su elaboración, en su desarrollo (Kossov, 2012).

Terigi (2007: 2) diferencia entre trayectorias escolares teóricas y reales. Las primeras expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por la periodización estándar. Las trayectorias escolares reales serían las que los estudiantes efectivamente hacen (itinerarios elegidos, avances, retrocesos, abandonos, cambios, intercambios entre educación formal y no formal).

Los aportes de Bordieu (1989) iluminan la conceptualización de las trayectorias. El autor se interroga acerca de la noción de campo y plantea que se constituye con dos elementos: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. Quienes participan en él tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una complicidad objetiva que subyace a todos sus antagonismos. Quienes dominan el capital acumulado, fundamento de poder o de autoridad de un campo, tienden a adoptar estrategias de conservación y ortodoxia. En tanto, los más desprovistos de capital o los recién llegados, prefieren las estrategias de subversión, de herejía (García Canclini, 1990).

Para Bourdieu (1989), la relación que se establece entre los agentes singulares, sus *habitus*³, y las fuerzas del campo, se objetiva en una trayectoria. El sentido con que construye este concepto está desarrollado en el texto “La Ilusión biográfica” a partir del cual Bourdieu (1989) comienza cuestionando la historia de vida como “una noción de sentido común que se ha introducido de contrabando en el mundo científico”, para luego establecer una marcada diferencia con ella a partir de la noción de “trayectoria”.

Las posiciones ocupadas por los individuos no suponen un desplazamiento al azar en el espacio social (o permanencia en una posición), sino que el mismo está determinado/condicionado por las fuerzas y mecanismos que lo estructuran y que contribuyen a configurar la trayectoria individual. Otro factor que opera en ese desplazamiento proviene del conjunto de propiedades individuales que la persona posee —estructura y volumen del capital heredado (capital económico, social y cultural)- y que actúan sobre las fuerzas del campo (Kossoy, 2012)

No sólo importa la construcción del campo en su sentido sincrónico, como sistema de posiciones y de relaciones entre posiciones, sino también la reconstrucción de la trayectoria del campo, como definición y redefinición permanente de las posiciones y de las relaciones de fuerza.

En este sentido, la metáfora balística (la curva de un proyectil) se emplea para dar cuenta de los procesos de movilidad o desclasamiento. Al reconstruir la genealogía familiar a través de varias generaciones, se puede comprender la pendiente social, ya sea ésta en el sentido de ascenso o descenso (Kossoy, 2012).

Esto significa que las trayectorias juveniles aluden a un nivel biográfico de la experiencia de cada sujeto y a un nivel histórico del contexto en el que se encuentra. Pensar los sujetos históricos en relación con sus contextos, dentro de coyunturas particulares, posibilita mostrar cómo se configura la experiencia educativa tomando como base las condiciones objetivas (materiales) y subjetivas (simbólicas).

³ *"El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: 178).*

Proponemos llamar itinerarios a las trayectorias escolares teóricas que menciona Terigi y trayectorias educativas a las trayectorias reales. Mientras que los itinerarios son posibles caminos a ser recorridos por las personas en el transcurso de su práctica social (en tanto posibilidades que ofrece la sociedad) e incluyen las diversas experiencias de formación; las trayectorias, son consideradas como los recorridos efectivos realizados por las personas y grupos a partir de los recursos con los que cuentan y de las opciones que son puestas a disposición en forma desigual. Estas trayectorias permiten dar cuenta de lo que los sujetos hacen y del sentido que le asignan a sus prácticas (Testa y Spinosa, 2010). Por otra parte, creemos que el adjetivo “educativo” adosado al de trayectoria nos habilitará a incluir las experiencias educativas no formales.

La teoría de Bourdieu que entiende que la causalidad (la direccionalidad de la trayectoria) se explica principalmente por el origen social, ha sido objeto de críticas. Se cuestiona el determinismo social que subyace en el concepto de trayectoria social. En este sentido, las nociones de itinerario y recorrido sugieren mayor plasticidad.

El concepto de itinerario no está constreñido por el origen social sino que es el resultado de una multiplicidad de factores (Kossoy, 2012). El uso de la noción de recorrido se asemeja al de itinerario, en la medida en que su direccionalidad también es multirreferencial, pero en él se destaca la voluntad del actor, su reflexividad para decidir qué rumbo tomar (Lahire, 2004).

La discusión sobre estas nociones hace referencia a problemas sociológicos centrales: la relación individuo-sociedad y la importancia de la dimensión espacio-temporal. Asimismo, están emparentadas con otros conceptos provenientes de estudios anglosajones y franceses que también otorgan una centralidad al sujeto: el curso de vida, la historia de vida, el relato de vida. Todos ellos exponentes del campo de investigaciones cualitativas ancladas en lo biográfico (Kossoy, 2012).

Casal y otros (2006) recurren a la noción de transición a la vida adulta (TVA), que estaría integrada por el tiempo recorrido y el tiempo a recorrer. Sus posturas epistemológicas se ubican en un espacio intermedio entre las posiciones deterministas y las interaccionistas.

DISEÑO METODOLÓGICO

El corpus normativo que fundamenta el PFTE

La **Resol. N° 26/12** del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes organiza la nueva estructura del Ciclo Básico de la Educación Secundaria Orientada. En este marco, se

reglamenta el Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares (PFTE). La **Resol. N° 2625/13** completa la información, así como las **Circulares N° 34/12 y 13/14** emanadas de la Dirección de Educación Secundaria.

Agregamos al corpus normativo provincial la **Resol. N° 1568/12** y el **Decreto N° 1479/12**. La primera aprueba el marco normativo para la organización y funcionamiento de las instituciones de educación secundaria de la provincia y el decreto aprueba el Régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción para Escuelas Secundarias Orientadas y de la modalidad Técnico Profesional.

Estas normas están encuadradas en la legislación nacional, específicamente la **Resol. N° 84/09** del CFE (Consejo Federal de Educación) que establece los lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, la **Resol. N° 93/09** del CFE que formula orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria y la **Resol. N° 188/12** del CFE que se refiere al Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente.

Las categorías de análisis

Organizaremos la información en cinco dimensiones: lo que dice la norma -lo que prescribe, lo que prohíbe, lo que sugiere, las zonas grises- y lo que no dice.

- Las prescripciones señalan, ordenan, recetan, determinan. Se trata de todo aquello que explícitamente es solicitado, requerido y exigido.
- Las prohibiciones vedan, impiden, remiten a aquello que explícita y expresamente no está permitido y es sancionable.
- Las sugerencias son las orientaciones.
- Las zonas grises son aquellas formulaciones ambiguas, vagas y equívocas que solicitan diversas interpretaciones, lo que puede ocasionar confusiones o dudas.
- Las omisiones se refieren a aquellos espacios vacantes, conductas o acciones que se abstiene de reglamentar.

Además, dividiremos el análisis en normativa provincial y normativa nacional.

Esta suerte de “disección” que haremos de la norma nos permitirá considerar la funcionalidad: la coherencia y la pertinencia.

- La coherencia es una cualidad semántica existente al interior del discurso, que busca que el texto presente una estructura o sentido lógico.

- La pertinencia se refiere a la funcionalidad de la norma en un tiempo y espacio determinado.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La normativa provincial

Las obligaciones

En el 2010, la Ley N° 5876/09 y su Decreto Reglamentario N° 2371/10 establecen la titularización para los docentes de establecimientos educativos de gestión estatal del Nivel Medio/Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal/Secundaria.

El Decreto 108/11 establece, como excepción y por única vez, a los efectos de aplicar la normativa anterior, que también se titularicen los docentes interinos que se desempeñan en los Espacios de Definición Institucional (EDI), Espacios de Opción Institucional (EOI) y Proyecto Orientación y Tutoría (POT).

La Resol. N° 26/12 organiza la nueva estructura del Ciclo Básico de la Educación Secundaria Orientada. En este marco, se reglamenta el Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares (PFTE). En él se reubican a los docentes del POT y del EDI. Si no hay titulares en la escuela, el Consejo Consultivo elige a los interinos anualmente.

El objetivo principal de este espacio es *“Generar estrategias de acompañamiento y apoyo que fortalezcan y mejoren el tránsito de las trayectorias escolares acompañando a los alumnos”*.

La diferencia principal con el trabajo que venían haciendo es que los docentes están nombrados administrativamente por curso pero no trabajan en una división sino en un proyecto institucional. En este sentido, estamos hablando de un nuevo formato escolar.

Este proyecto incluye:

- Diagnóstico.
- Objetivos.
- Plan de actividades o Plan de acción que pueden responder a dos ejes:
 - ✓ Vínculo escuela-alumno, escuela-familia y construcción de la ciudadanía
 - ✓ Acompañamiento en la integración de saberes y el apoyo a los aprendizajes.

Los responsables de su elaboración son los profesores titulares del espacio (si los hubiera) y los integrantes del Consejo Consultivo. Esto, a su vez, se envía a la supervisión y al equipo técnico de la Dirección de Educación Secundaria para su evaluación (Circular N° 13/14).

Las prohibiciones

Según la Resol. N° 2625/13, el PFTE es un espacio no disciplinar. Esto significa que no está orientado a un campo de conocimientos específicos sino que establece una relación con distintas asignaturas, lo que le permite aproximaciones, articulaciones, fortalecimientos y enlaces disciplinares.

Además, el PFTE si bien se evalúa, no es acreditable. Esto quiere decir que no implica una calificación.

El docente a cargo de este espacio no podrá usufructuar de licencia sin goce de haberes por art. 22 (un año cada diez años por razones particulares) y art. 28 (cargo de mayor jerarquía) del Régimen de Licencias, Permisos y Justificación de Inasistencias del Personal Docente.

Las sugerencias

El PFTE está pensado primero para los estudiantes que tienen problemas y, después, para todos. Esto está sugerido en la pág. 17 de la Resol. N° 26/12 cuando dice: “... *brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran...*” y en la Resol. N° 2625/13 “...*estará orientado a favorecer las condiciones institucionales para dar cumplimiento a la obligatoriedad de la Educación Secundaria, la inclusión con calidad y reinserción de aquellos jóvenes que se encuentren fuera del sistema educativo*”.

Esto se refuerza en esta última norma cuando precisa que el abordaje no se realiza en términos deficitarios solamente, sino que se intenta sostener una mirada amplia buscando trabajar sobre las dificultades como así también enriquecer, complementar y fortalecer los aciertos. No se trata de focalizar las debilidades del proceso ni de agrupar a los estudiantes de acuerdo con el déficit detectado sino de ampliar y potenciar, desde una oferta multidisciplinar, las propuestas de espacios curriculares del Ciclo Básico de la Educación Secundaria Orientada.

También está pensado para los docentes:

“... se diseñan instancias de apoyo a partir de diferentes itinerarios, en función de necesidades, tiempos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante y, a la vez,

convocatorias de distintos tipos para tratar temas relativos a la escolarización en general, que preocupan a los estudiantes y a los docentes...” (Resol. N° 26/12)⁴.

En la Resol. N° 2625/13 se sugieren contenidos para cada año:

- Primer año: Articulación de primaria y secundaria a través de la profundización de los contenidos y la adaptación institucional.
- Segundo y tercer año: Temas transversales (Educación sexual integral; Convivencia escolar y participación democrática; Habilidades para la vida; Derechos de niños, niñas y adolescentes; Prevención del consumo problemático de drogas, Educación ambiental, Educación vial, Educación y memoria).

Para ello se proponen: seminarios, talleres de apoyo, talleres de reflexión, grupos de trabajo, entrevistas de seguimiento, organización de cátedras compartidas/parejas pedagógicas, jornadas de intensificación temática, proyectos de intervención/proyectos de campo, foros de debate, seguimientos individuales, etc.

El Decreto N° 1479/12 que establece el Régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción, sugiere el diseño e implementación de instancias de aprendizaje y enseñanza complementarios de apoyo institucional a las trayectorias escolares a cargo de equipos de orientación en el que incluyen a los docentes del PFTE junto a los tutores y preceptores.

Las zonas grises

El término “trayectoria” se utiliza en dos sentidos. Uno es el del título del proyecto. Allí se refieren a “trayectorias escolares”, es decir a los itinerarios propuestos por la institución. En cambio, en la pág. 20 de la Resol. N° 26/12 se habla de las trayectorias individuales de los estudiantes. Así se cita a Acosta y Pinkasz:

“Si la forma escuela originariamente fue pensada para el colectivo alumnos, la noción de trayectoria supone singularizar la mirada. Pone de manifiesto que cada alumno proviene de un pasado escolar, que seguirá un recorrido escolar o profesional y que la escuela tiene una responsabilidad en la continuidad y fluidez de ese tránsito. La idea de trayectoria pone el acento en una biografía escolar y en el impacto del presente escolar en el recorrido futuro. Este recorrido no se da por predeterminado en forma cerrada si no que se ha tomado conciencia de que la experiencia escolar es fundamental y, sobre todo, singular para el futuro de dicho recorrido. La preocupación por la trayectoria del

⁴ El subrayado es nuestro.

alumno implica un desplazamiento de la mirada pedagógica desde la estructura de la disciplina y su articulación con el currículo hacia el recorrido que cada alumno hace de ella”.

Ahora bien, en la Resol. N° 2625/13 se vuelve al concepto de trayectorias escolares, propias de la institución, cuando dice:

“El PFTE tiene como objetivo acompañar y fortalecer las trayectorias escolares en sus aspectos individuales, grupales, sociales, institucionales e interinstitucionales. Sin embargo, las trayectorias escolares deben concebirse en el marco de las condiciones institucionales que las posibilitan, las reconocen y las habilitan. En este sentido, las trayectorias escolares y, consecuentemente, el fortalecimiento de las mismas, deben afianzarse en el marco institucional como un concepto que primero será inscripto en la trama conjunta para luego plasmarse como una traza singular que realiza cada uno de los estudiantes... Lo singular, es decir lo propio del recorrido de cada estudiante, la biografía escolar no queda excluida y será éste un aspecto que permitirá reconocer las particularidades de los estudiantes”.

Probablemente sea más clara la Resol. N° 1568/12 porque diferencia entre trayectos escolares y trayectorias escolares. Los primeros son los itinerarios escolares y las segundas son los recorridos que efectivamente los estudiantes realizan en las instituciones educativas.

El otro aspecto que se constituye en una zona gris es la evaluación. Como dijimos anteriormente, el PFTE no implica una calificación para los estudiantes pero permite la contemplación de los emergentes de las mismas para la evaluación y calificación en los espacios curriculares que estuvieran vinculados a dichas actividades. Esto sería posible en el marco del proyecto de evaluación institucional (Resol. N° 2625/13).

Respecto a los aspectos administrativos, la Resol. N° 26/12 tiene un error de redacción cuando se refiere a los docentes a cargo del PFTE. En la pág. 26 dice: *“El espacio PFTE tendrá una carga horaria de entre tres y cinco horas cátedra (considerada por cada curso y división): cinco (5) para el caso en que se haya titularizado en esa cantidad de horas, en caso contrario serán tres (3)...”*

Las omisiones

Cuando habla del PFTE, la normativa provincial no describe el perfil de los docentes (su formación inicial y profesional, su trayectoria). Tampoco menciona al Ciclo Orientado de la Educación Secundaria ni a las modalidades de educación técnica y EPJA.

No indica si la asistencia será obligatoria. En este caso nos preguntamos ¿qué ocurriría si ningún estudiante quiere participar en las ofertas que propone el espacio?

No habla de una certificación de las ofertas que se cursan.

Si bien menciona una evaluación diagnóstica, no aclara cómo se evaluará la ejecución y la conclusión del proyecto. Esto quiere decir que adolece de una propuesta de evaluación formativa y sumativa.

Desde el punto de vista administrativo, no menciona dónde estarían ubicados los docentes del espacio en el organigrama de la institución.

La normativa nacional

Sólo nos referiremos a los artículos que aludan a las trayectorias.

Las obligaciones

La Resol. N° 93/09 aprueba el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria”. En él se establecen las bases para el diseño e implementación de un Régimen Académico Jurisdiccional, entendido como “*un instrumento que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas*”.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resol. N° 188/12) está organizado en matrices cuyos objetivos se articulan con líneas de acción para el período 2012-2016.

La primera matriz está organizada por niveles y tiene como objetivos:

- *ampliar y mejorar las posibilidades de acceso, permanencia y egreso,*
- *fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes;*
- *fortalecer la gestión institucional⁵.*

Y la segunda matriz se refiere al desarrollo de políticas que atraviesan todos los niveles y modalidades del sistema educativo y tiene como objetivos:

⁵ *El subrayado es nuestro.*

- *ampliar el tiempo de la escolarización;*
- *fortalecer el gobierno y el desarrollo de los sistemas jurisdiccionales;*
- *fortalecer y profundizar las políticas de evaluación;*
- *profundizar las estrategias de institucionalización de las políticas de inclusión digital;*
- *propiciar el desarrollo del sistema integrado de formación inicial y continua.*

Las prohibiciones

La Resol. N° 84/09 aprueba los lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria y determina un plazo de dos años para que las provincias revisen sus normativas. Respecto a las trayectorias, no encontramos prohibiciones, sólo obligaciones.

La Resol. N° 93/09 sugiere orientaciones ampliatorias de la resolución anterior. Tampoco encontramos ningún punto que se refiera a las prohibiciones respecto a las trayectorias.

La Resol. N° 188/12 establece modos de intervención planificados según los objetivos plasmados en la Ley Nacional de Educación. Por este motivo sólo encontramos obligaciones (implica logros esperados que se concretizan en metas).

En síntesis, no encontramos prohibiciones respecto al tema de las trayectorias en la normativa nacional.

Las sugerencias

La Resol. N° 93/09 propone un amplio abanico de sugerencias para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. De allí salen algunas propuestas que son reconsideradas en la normativa provincial, por ejemplo:

- Las instancias de apoyo no necesariamente deben reproducir la estructura curricular vigente. La normativa sugiere talleres de producción de radio, de periodismo, de espectadores críticos, proyectos de realización de comics o historietas, realización de un blog de la escuela, taller de juegos matemáticos, clubes de ciencia u otra alternativa innovadora (punto 153).
- Acompañamientos específicos relativos al ingreso, la repitencia potencial o real, la elección de la orientación, el egreso (puntos 173 y 174).
- Alternativas organizacionales: cursado simultáneo de las materias en las que el estudiante encuentra dificultades en contraturno, con estudiantes tutores, con estudiantes de IFD o universidades, cursado en escuelas cercanas, la habilitación de espacios para el estudio autónomo por parte de los alumnos (punto 157).

Las zonas grises

La Resol. N° 84/09 diferencia entre trayectorias escolares propias de la institución educativa, trayectorias individuales de los estudiantes y trayectoria laboral docente.

- *“Trayectorias escolares continuas y completas, entendidas como el recorrido a través del cual se adquieren los aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de los/as adolescentes y jóvenes de nuestro país” (punto 2.5).*
- *“El criterio de justicia que significa ampliar la obligatoriedad a la secundaria implica democratizar los saberes, reconocer de modo incluyente las diferentes historias, trayectorias, oportunidades culturales a las que adolescentes y jóvenes han podido acceder, usos sociales, nuevos saberes de los que ellos son portadores, para intervenir sobre ellos sin producir exclusiones o estigmatizaciones de ninguna naturaleza” (punto 26).*
- *“Asimismo, resulta necesario otorgar centralidad en las políticas educativas a las trayectorias escolares reales de adolescentes y jóvenes” (punto 99).*
- *“Para ello es necesario modificar las condiciones estructurales que producen fragmentación actual al trabajo docente, propiciando otras condiciones para la trayectoria laboral, que trascienda el aula y el propio espacio disciplinar” (punto 105).*
- *“Acordar criterios comunes para establecer normas de aplicación gradual en el corto, mediano y largo plazo sobre el ingreso a la docencia y las condiciones de la trayectoria laboral docente, en los ámbitos específicos que correspondan, según las leyes vigentes” (punto 108)⁶.*

La Resol. N° 93/09 parte de reconocer las “trayectorias reales” de los adolescentes y jóvenes para incorporar a la propuesta educativa instancias de atención a situaciones y momentos particulares que marcan los recorridos de los estudiantes y demandan un trabajo específico de parte de los equipos de enseñanza.

Pero, cuando se refiere al Régimen Académico, dice que debe:

- *Definir condiciones institucionales que posibiliten trayectorias escolares continuas y completas para todos los estudiantes.*

⁶ El subrayado es nuestro.

- *Establecer pautas para las alternativas de escolarización que atiendan los requerimientos de los estudiantes con trayectorias discontinuas.*
- *Clarificar y anticipar a los estudiantes las zonas de riesgo o de fracaso escolar a las que se exponen ante el incumplimiento de las prescripciones del Régimen Académico⁷.*

Luego, en el punto 65, la misma resolución se refiere a las trayectorias escolares en el marco de la evaluación pero no queda claro si las vincula solamente al orden administrativo o también al orden pedagógico. Al respecto, dice:

“Conviene diferenciar los dos aspectos sustantivos del régimen de evaluación, acreditación y promoción de la escuela secundaria: a) cuestiones de orden pedagógico –que interesan en primer término- y b) cuestiones de orden administrativo que regulan las trayectorias escolares de los estudiantes”.

Cuando se refiere al orden pedagógico incluye a la evaluación y la calificación. Y, cuando se refiere al orden administrativo, menciona a la acreditación y a la promoción.

Si prestamos atención al tratamiento de los conceptos de evaluación, calificación, acreditación y promoción, esta norma señala que condicionan las trayectorias escolares de los estudiantes. En este mismo sentido se considera en el Decreto del Régimen de evaluación de la jurisdicción cuando dice “la acreditación y la promoción son decisiones pedagógicas fundamentales que impactan en las trayectorias escolares”. Pero la normativa que regula el PFTE nos dice que el espacio no debe ser acreditado.

La Resol. N° 93/09 sugiere la práctica de evaluación en conjunto entre el profesor del curso y de la clase de apoyo (punto 154) y la certificación de las propuestas de enseñanza alternativas (punto 172). Sin embargo, volvemos a resaltar, en la normativa provincial dice que el PFTE no es acreditable aunque luego dice que podría contribuir a la aprobación de la materia.

La Resol. N° 93/09 en el punto 82 vuelve a diferenciar los itinerarios escolares (las trayectorias escolares) de las trayectorias de los adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela secundaria:

“La escuela secundaria actual propone una única trayectoria. Quienes no la transiten con éxito tienen que rehacerla, repetirla o rendir en condición de libres, lo que constituye una alternativa difícil de sostener para los alumnos y sus familias. Hacer efectivo el derecho a la educación implica generar las condiciones que promuevan en los estudiantes trayectorias continuas y exitosas. Esto implica ofrecer nuevas y

⁷ *El subrayado es nuestro.*

variadas oportunidades de aprendizaje y diseñar diferentes trayectos atendiendo a los estilos, ritmos, necesidades e intereses de los alumnos”.

Luego, cuando la Resol. N° 93 habla de las instancias de apoyo a las trayectorias escolares, encontramos que es más amplia que la normativa provincial porque también se refiere (aunque no exclusivamente) a las clases de apoyo disciplinares (punto 153).

El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente en la pág. 9 cuando describe la secundaria utiliza el término “trayectorias escolares” como sinónimo de itinerario escolar y desde el punto de vista cuantitativo. Así, se menciona: *“Entre el año 2001 y el 2010, los indicadores de repitencia, sobreedad, abandono interanual han mejorado a partir de distintas estrategias y acciones que se han desarrollado para el trabajo pedagógico sobre las trayectorias escolares”.*

Luego, a partir de la pág. 32 y hasta las 37, cuando se describen las líneas de acción para el segundo objetivo de la matriz 1 para la educación secundaria, se utiliza el término “trayectorias escolares” pero poniendo el énfasis en lo cualitativo ya que se trata de mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

La utilización del término “trayectoria escolar” en lugar de “trayectoria educativa” no es ingenua. Ya que este segundo término se utiliza en la matriz 2, en las líneas de acción del segundo objetivo, cuando se habla de la educación permanente para jóvenes y adultos (EPJA) y se intenta recuperar lo que los estudiantes realizaron fuera del sistema educativo a través de la articulación con organismos gubernamentales y no gubernamentales.

Las omisiones

Ni la Resol. N° 84, ni la N° 93 ni la N° 188/12 tienen prohibiciones respecto al tema de las trayectorias. La primera y la tercera se refieren a obligaciones y la segunda a sugerencias.

Ninguna de las tres menciona las fuentes de financiamiento.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las principales prescripciones respecto al espacio institucional de PFTE tienen que ver con que se trata de un proyecto institucional que incluye:

- Diagnóstico.
- Objetivos.
- Plan de actividades o Plan de acción que responda a dos ejes:
 - ✓ Vínculo escuela-alumno, escuela-familia y construcción de la ciudadanía.

- ✓ Acompañamiento en la integración de saberes y el apoyo a los aprendizajes.

La normativa nacional ofrece un marco para el Régimen Académico Jurisdiccional entendido como un instrumento que ordena, integra y articula las normas y prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes.

Por otro lado, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente tiene como uno de los objetivos fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes. Para ello dispone de una serie de líneas de acción para el período 2012-2016.

En lo que se refiere a las prohibiciones, la normativa provincial señala que el PFTE es un espacio no disciplinar y no acreditable.

En la normativa nacional no encontramos prohibiciones.

Acerca de las sugerencias, en la normativa provincial se sugieren contenidos para cada año:

- Primer año: Articulación de primaria y secundaria a través de la profundización de los contenidos y la adaptación institucional.
- Segundo y tercer año: Temas transversales.

La normativa nacional propone un amplio abanico de sugerencias respecto a:

- El formato escolar: talleres, proyectos interdisciplinarios, clubes de ciencia, etc.
- El contenido: acompañamientos específicos relativos al ingreso, la repitencia, la elección de la orientación y el egreso.
- Alternativas organizacionales: cursado en otras instituciones, con nuevos tutores, etc.

Respecto a las zonas grises queremos destacar los usos que se hacen del término “trayectoria”. En la normativa provincial se utiliza el término “trayectoria” en dos sentidos, como trayectorias escolares, sinónimo de los itinerarios institucionales propuestos para que por allí transiten los estudiantes (en una de las resoluciones se habla de trayectos escolares). Pero también como trayectorias individuales de los estudiantes. Sin embargo, el acento está puesto en las primeras.

En la normativa nacional se habla de trayectorias en varios sentidos: como trayectorias escolares en el mismo sentido que en la normativa provincial cuando se refiere a la educación secundaria común, como trayectorias individuales de los estudiantes y como trayectorias laborales de los docentes.

Otra cuestión que queda en una zona gris es la evaluación. Ya que si bien pedagógicamente se evalúa; administrativamente, la acreditación y la promoción, inciden objetivamente en las

trayectorias de los estudiantes. Todas las normas señalan esto pero la normativa provincial prohíbe la acreditación del PFTE.

La norma no dice, ni la normativa provincial ni la nacional, cual es el perfil de los docentes (la formación inicial, la formación profesional, su trayectoria) que tienen que acompañar las trayectorias de los estudiantes.

La normativa provincial que se refiere al PFTE no menciona al Ciclo Orientado de la Educación Secundaria ni a las modalidades de educación técnica y EPJA. No indica si la asistencia será obligatoria. Respecto a los que participan, la normativa no habla de una certificación de las ofertas que se cursen. Si bien menciona una evaluación diagnóstica, no aclara cómo se evaluará la ejecución y la conclusión del proyecto. Desde el punto de vista administrativo, no menciona dónde estarían ubicados los docentes del espacio en el organigrama de la institución.

Si tenemos que hablar de la textura de la norma, podemos decir que la normativa provincial deja algunos intersticios para su libre interpretación. Por ejemplo, los contenidos específicos de los ejes y el perfil de los docentes que estarán a cargo del proyecto.

Respecto a la pertinencia o funcionalidad de la norma, la normativa provincial y la nacional tienen algunas zonas grises respecto al uso que hace del término trayectoria. Esto podría provocar confusión en la interpretación que se hace del mismo.

Por otra parte, creemos que la normativa nacional sugiere algunas alternativas organizacionales que no son funcionales como, por ejemplo, el cursado simultáneo de las materias en las que el estudiante encuentra dificultades en contraturno y el cursado en escuelas cercanas.

En síntesis, este artículo puede servir para repensar los fundamentos teóricos de los términos que se utilizan en las normas. Una teoría es un sistema de ideas que se caracteriza por la interrelación entre sus componentes (conceptos, juicios, razonamientos). Pero, lo más importante, la teoría abre un camino más allá de las observaciones, apunta a develar relaciones entre fenómenos que no son objeto de la experiencia inmediata (Archenti, 2007).

Elegir un término con una fuerte carga teórica como es el de “trayectorias” habilita a pensar en otros términos vinculados al mismo como estrategias, capital, campo, habitus. Por ejemplo, se podrían averiguar cuáles son las estrategias que los estudiantes seleccionan para mantener sus trayectorias, cómo se adquieren determinados tipos de capitales (educativo, social) en el campo educativo, cómo se articulan las trayectorias de los estudiantes con las de los profesores, etc.

Aunque también reconocemos que ubicarse en una teoría tiene cuestiones a favor y otras en contra. En este caso, el término adolece de la crítica que se le hace a la teoría de Bourdieu de ser muy reduccionista por pensar en trayectoria en el sentido lineal, de un proyectil, muy ligada a las posibilidades del campo, es decir a las trayectorias sociales.

Otra pregunta que nos queda abierta para futuras investigaciones es si con esta normativa es factible cumplir con el objetivo de justicia social, prioritario de esta política educativa. En los últimos tiempos, el sentido de “justicia social” viró políticamente de los sectores vulnerables hacia la atención para todos (Dussel, 2013). Entonces, ponemos sobre la mesa la preocupación de Poggi (2013) por profundizar los estudios sobre la democratización cuantitativa y cualitativa de las ofertas educativas de la región. La democratización cuantitativa supone garantizar acceso, permanencia y egreso. La democratización cualitativa tiene que ver con la “calidad” de la educación, concepto sobre el cual sigue habiendo mucha discusión, fundamentalmente vinculado con el desafío de garantizar que los estudiantes puedan tener acceso al conocimiento definido como relevante para cada uno de los tramos de la educación.

Desde el punto de vista metodológico, creemos que la matriz que utilizamos para analizar la normativa, puede resultar útil para otros estudios de legislación escolar.

Desde el punto de vista de la aplicación, los resultados del análisis indican algunos puntos a tener en cuenta para reformular (agregar, suprimir y/o modificar) la normativa existente. También para legislar sobre lo que no está escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Archenti, N. (2007). “El papel de la teoría en la investigación social”. En: Archenti, M.; Piovani, J. Marrani, A. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emece. Buenos Aires. Cap. 4.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédée de trois études d'ethnologie kabyle*, Ginebra, Droz.
- (1989). “La ilusión Biográfica”. *Historia y Fuente Oral*. 2: 27-33.
- Casal, J. y otros (2006). “Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo”. *Trayectorias*. México, Universidad Autónoma de Nuevo León. 22: 9-20.
- Díez, A.C. (2006). “Las Políticas Educativas en Tiempos de Focalización”. *Cuartas Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires,

Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas.

Dussel, I. (2013). "El Sentido de la Justicia". *30 años de educación en democracia*. Buenos Aires, Universidad Pedagógica (UNIPE). En: <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2013/10/UNIPE-Especial-30-a%C3%B1os-de-educaci%C3%B3n-en-democracia.pdf> [en línea]. Consultado el 21 de agosto de 2014.

España. Real Academia Española (RAE). (2001). Diccionario de la Real Academia Española. 22ª ed. Madrid. En: <http://www.rae.es/> [en línea]. Consultado el 24 de junio de 2014.

Ezpeleta, J. (2007). *Evaluación de Programas Educativos*. Conferencia dictada en FLACSO. Buenos Aires.

Frigerio, G.; Poggi, M. (1996). *El Análisis de la Institución Educativa. Hilos para Tejer Proyectos*. Buenos Aires, Santillana.

García Canclini, N. (1990). "Introducción: La Sociología de la Cultura de Pierre Bourdieu". En: Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo.

Kossov, A. (2012). "Trayectorias subjetivas, trayectorias objetivas, las trayectorias sociales de jóvenes de clases populares". *III Reunión de la Red de Investigadores sobre Juventud de Argentina (RENIJA). De las Construcciones Discursivas sobre lo Juvenil hacia los Discursos de las y los Jóvenes*. Viedma, Universidad Nacional del Comahue. En: <http://www.redjuventudesargentina.org/attachments/article/18/ACTAS%20III%20ReNIJA%20GT%20x11.pdf> [en línea]. Consultado el 10 de julio de 2014.

Lahire, B. (2004). *El Hombre Plural. Los Resortes de la Acción*. Barcelona, Bellaterra.

Montensinos, M.P.; Sinini, L. (2009). "Entre la Exclusión y el Rescate. Un Estudio Antropológico en torno a la implementación de Programas Socioeducativos". *Cuaderno de Antropología Social*. Buenos Aires, 29: 43-60. En: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n29/n29a03.pdf> [en línea]. Consultado el 22 de noviembre de 2013.

Poggi, M. (2013), "La Agenda Educativa Latinoamericana". *Diálogos del SITEAL (Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina)*. Buenos Aires. En: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_dialogo_margarita_poggi.pdf [en línea]. Consultado el 21 de agosto de 2014.

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*. Buenos Aires, Fundación Santillana. En:

<http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf> [en línea]. Consultado el 4 de julio de 2014.

Testa, J.; Spinosa M, (2010). *Experiencias Innovadoras para la educación de Jóvenes y Adultos. En el marco del Programa “Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes”*. Convenio No. DCIALA/ 2007/18991. Inédito.

Vezub, L. (2004). “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, XII (22).

NORMATIVA

Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2009). *Resolución N° 84. Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*. Buenos Aires.

Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2009). *Resolución N° 93. Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Buenos Aires.

Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución N° 188. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente*. Buenos Aires.

Corrientes. Ministerio de Educación. (2012). *Resolución N° 26. Estructura Curricular del Ciclo Básico para la Educación Secundaria*. Corrientes.

Corrientes. Ministerio de Educación. (2012). *Resolución N° 1568. Marco Normativo para la Organización y Funcionamiento de las Instituciones de Educación Secundaria de la Provincia de Corrientes*. Corrientes.

Corrientes. Ministerio de Educación. (2013). *Resolución N° 2625. Diseño Curricular del Ciclo Básico para la Educación Secundaria*. Corrientes.

Corrientes. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Secundaria. (2012). *Circular N° 34. Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares*. Corrientes.

Corrientes. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Secundaria. (2014). *Circular N° 13. Pautas para la conformación de equipos de trabajo en el marco del Proyecto de Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares*. Corrientes.

Corrientes. Poder Ejecutivo. (1979). *Decreto N° 1482. Régimen de Licencias, Permisos y Justificación de Inasistencias del Personal Docente*. Corrientes.

- Corrientes. Poder Ejecutivo. (1979). *Decreto N° 1629. Régimen de Licencias, Permisos y Justificación de Inasistencias del Personal Docente*. Corrientes.
- Corrientes. Poder Ejecutivo. (2010). *Decreto 2371. Régimen Transitorio de Concursos para Docentes de Transferidos*. Corrientes.
- Corrientes. Poder Ejecutivo. (2011). *Decreto 108. Régimen Transitorio de Concursos para Docentes de POT, EDI y EOI*. Corrientes.
- Corrientes. Poder Ejecutivo. (2012). *Decreto N° 1479. Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción para Escuelas Secundarias Orientadas y de la Modalidad Técnico Profesional*. Corrientes.
- Corrientes. Poder Legislativo. (2009). *Ley 5876. Régimen Transitorio de Concursos*. Corrientes.