



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

FACULTAD DE EDUCACION

Magíster en Política Educativa

EL DISEÑO Y LA IMPLEMENTACION DE PROGRAMAS
DE INNOVACION EDUCATIVA:
PRIMER CICLO DE LA EDUCACION SECUNDARIA
(PROVINCIA DE CORDOBA-ARGENTINA)
(PERIODO 2001-2008)

Tesis para optar al grado de Magíster en Política Educativa

Por
CRESCENCIA CECILIA LARROVERE

Profesor guía
Alex Rivas

Santiago, Chile
2010

DEDICATORIA

A mis padres:
Juan y Anselma

AGRADECIMIENTOS

A todos – familia, amigos, docentes y, compañeros de trabajo - quienes me acompañaron y orientaron en este camino de superación personal y profesional, con paciencia, sabiduría y generosidad.

Gracias.

Córdoba (República Argentina), Junio de 2010

INDICE

	Pág.
Dedicatoria	I
Agradecimientos	II
Resumen	III
Abstrac	V
INTRODUCCIÓN...	01
CAPITULO PRIMERO	
1. TEÓRICA DEL CAMBIO (ejes vertebradores)	05
1.1 Innovación educativa	05
1.2 Equidad y calidad (como estrategia)	07
1.3 Los Programas objeto de estudio: entre la diversidad cultural y la trayectoria educativa	14
CAPITULO SEGUNDO	
2 DISEÑO METODOLOGICO	25
Objetivos	25
Tipo de estudio	26
Población y muestra	27
2.4 Procedimiento	28
CAPITULO TERCERO	
3. EDUCACION SECUNDARIA	31
3.1 Lineamientos y bases de la educación secundaria	31
3.2 Antecedentes del proceso institucional de transformación educativa	38
3.3 Contextualización de la educación secundaria en la Provincia de Córdoba	49
CAPITULO CUARTO	
4. CASOS FOCALES: “ESCUELAS PARA JÓVENES” Y “ESCUELA CENTRO DE CAMBIO”.	56
4.1 Condiciones de contexto: alcance de la estrategia de focalización y cobertura de las acciones	56
4.2 Prescripciones normativas en las que se inscriben los Programas.	65
4.3 Escenarios de gestión para la aplicación de la acción: una mirada desde la representaciones de los actores	71
4.4 Los actores institucionales: entre la visión y el ejercicio de la tarea educativa	82
REFLEXIONES FINALES	90
BIBLIOGRAFÍA	VI
ANEXOS	
Anexo I: Contexto situacional: Republica Argentina: ubicación y características.	XXI
Anexo II: Operativo nacional de evaluación	XXVIII
Anexo III: Estructura curricular: Programa Escuela Para Jóvenes.	XXIX
Anexo IV: Estructura curricular: Programa Escuela Centro de Cambio.- nivel secundario-	XXX
Anexo V: Fases de la política pública	XXXI
Anexo VI: Entrevistas semiestructuradas	XXXII
Anexo VII: Índice de siglas y abreviaturas	XXXIII
Anexo VIII: Índice de cuadros	XXXIV

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se reflexiona acerca del diseño e implementación de Programas de innovación educativa en el nivel secundario del sistema educativo en la Provincia de Córdoba, comprendidos entre los años 2001 y el año 2008.

La tesis concibe a la innovación como parte de un debate más amplio en el marco de la política educativa, con el propósito de avanzar en el conocimiento de los núcleos conceptuales que organizan los dispositivos de todo Programa de innovación educativa.

En este sentido se orienta -por un lado- a la comprensión de las nuevas propuestas formativas -desde lo previsto en la definición de su diseño y posterior puesta en práctica- y, por otra parte, indaga en el plano de la subjetividad de los actores institucionales –directivos y docentes-, con referencia a la toma de decisiones y elecciones que ellos realizan en el momento de la ejecución de las experiencias innovadoras.

Al mismo tiempo, se esboza la organización institucional y curricular que éstas pretenden consolidar como política de cambio y se busca identificar obstrucciones y oportunidades otorgadas por los marcos regulatorios vigentes, en relación con lo definido en el diseño de los Programas.

Por último, en las reflexiones finales y de acuerdo con lo analizado en el estudio, se efectúa una serie de proposiciones a modo de sugerencias y con la finalidad de ampliar los saberes sobre la innovación educativa

ABSTRACT

This research work reflects on the design and implementation of educational innovation programs at the secondary level of educational system in the Province of Cordoba, between 2001 and 2008.

The thesis conceives innovation as part of a broader discussion within the framework of educational policy with the aim of advancing on the knowledge of the conceptual centres that organize every educational innovation program

In this sense, it is focused, on one side, on the comprehension of new formative suggestions according to the definition of its design and subsequent implementation and, on the other hand, it investigates the level of subjectivity of the institutional actors - directors and teachers, related to making decisions and choices that they perform by the time of the execution of innovative experiences.

At the same time, it outlines the institutional and curricular organization that tries to consolidate these as a policy of change. And it seeks to identify blockages and opportunities given by the existing regulator frameworks in relation to the idea defined in the design of Programs.

Finally, in the final reflections and according to the topic which was analyzed in the study, a series of proposals are made as suggestions to broaden knowledge about educational innovation.

INTRODUCCION

La participación de los actores en el cambio es vital para que tenga éxito, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos durante largos períodos de tiempo. Y para que cada participación tenga sentido y sea productiva, no basta con la adquisición de nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza (...) los profesores no son simples aprendices técnicos, también son aprendices sociales. (Hargreaves, A: 1996)

El presente trabajo pretende comprender las modalidades del diseño e implementación que presentan dos expresiones de la política educativa de la Provincia de Córdoba, en el primer ciclo del nivel secundario y analizar estas experiencias de innovación a través de las representaciones de los actores institucionales

Por esto es preciso recordar que la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria – proyectada por Ley Federal de Educación 24195- produjo una serie de transformaciones de carácter estructural y conceptual en los procesos de enseñanza, desde los comienzos de la década de los noventa y hasta nuestros días. Por consiguiente, la reforma educativa comienza a implementarse en cada provincia argentina, con matices y características propias en cada una de ellas

Para la provincia de Córdoba significó la incorporación de nuevos sectores de población estudiantil –que antes no participaban de la educación formal en este nivel- a un tramo desde ahora obligatorio. Estos sectores serían luego identificados con escasos logros académicos, en particular en el primer ciclo de la educación secundaria.

Esta situación puso en evidencia, muy temprano, que la escuela secundaria tradicional no había sido preparada para brindar la atención pertinente a los nuevos destinatarios.

En consecuencia, se generó -desde el gobierno de la educación nacional y provincial- el diseño e implementación de determinadas innovaciones pedagógicas como acción remedial a los resultados educativos obtenidos, con la finalidad de subsanar las dificultades que obstaculizan la equidad e inclusión de los niños y jóvenes, problema central de esta investigación. Se tuvo en cuenta, además, los complejos procesos que se movilizan en el gobierno de la educación y en cada una de las instituciones involucradas a la hora de la ejecución de los cambios educativos.

Por lo antedicho, esta investigación se propone analizar los Programas¹: Escuela Para Jóvenes y Escuela Centro de Cambio, a los fines de intentar una mejor comprensión de los procesos que se ponen en juego en las políticas² de equidad e inclusión educativa.

El sentido es poner de manifiesto las modalidades de gestión y los procesos de negociación y adaptación realizados con los actores institucionales en el diseño e implementación de ambos programas

Para ello se realiza el análisis de la información obtenida a través de entrevistas realizadas a informantes claves, junto al relevamiento de información estadística y documental.

Las categorías tratadas pretende describir las trayectorias de estas experiencias en el primer ciclo de la educación secundaria, a partir de las correlaciones que se

¹ Entendido como la respuesta efectuada desde los niveles superiores del gobierno de la educación frente a las dificultades detectadas en alguno nivel o en la totalidad del sistema educativo y a los fines de hacer frente a dicha problemática, considerando los criterios determinados por la política educativa.

² Conjunto de prioridades, principios y disposiciones estratégicas respecto de la labor a realizar.

establecen entre la aplicación de las nuevas propuestas y las concepciones de los actores involucrados en los mismos.

La estructura del documento se organiza en cuatro capítulos, la presentación de las reflexiones finales a modo de conclusión y un anexo, tal como se describe a continuación:

Introducción: se plantea la problemática y encuadre general de la investigación en términos de políticas educativas y las particularidades de la experiencia cordobesa en el primer ciclo de la educación secundaria., en el periodo comprendido entre los años 2001 y 2008.

Capítulo Primero: se examinan los conceptos teóricos que sirven de marco para la implementación de los Programas de innovación y su relación con las experiencias. Nos proponemos definir -a través de un marco teórico que permita reconocer en forma resumida el tratamiento conceptual respecto de las nociones-: innovación educativa, equidad y calidad, trayectoria escolar y diversidad cultural. Conceptos que se manifiestan como ejes de convergencia en el contexto definido para la implementación de la política educativa, objeto de la indagación.

Capítulo Segundo: se define el abordaje metodológico-epistemológico y se delimita su finalidad, objetivos, alcance y tipo de estudio de la presente indagación.

Capítulo Tercero: comprende, de manera descriptiva: a)- lineamientos y bases de la educación secundaria, a modo de contexto situacional, b)- antecedentes y organización del sistema educativo provincial a través de la revisión y análisis del marco normativo vigente a nivel nacional y provincial y su implicancia e incidencia en la regulación de los Programas objeto de la investigación.

Capítulo Cuarto: se realiza la descripción y caracterización de los casos abordados por los diferentes actores institucionales y sus representaciones producidas en el ejercicio de su tarea educativa con los Programas.

De esta manera se presenta un encuadre que permite analizar y caracterizar la gestión escolar, la organización escolar y las prácticas pedagógicas de acuerdo con las regularidades que establecen los Programas de innovación estudiados. Procura recuperar los sentidos de los actores en una determinada situación.

Como Reflexión Final, se proponen conclusiones y se brindan una serie de proposiciones y desafíos, a modo de sugerencia, como aporte para la discusión de la política educativa en el nivel secundario de la educación formal³ en la Provincia de Córdoba.

Anexo: contiene -en la primera parte, de manera descriptiva- el contexto geográfico y socio educativo a nivel nacional y provincial, como así también la organización del sistema educativo provincial. Por otra parte, esta compuesto por los instrumentos y matrices utilizadas en el relevamiento de datos para el análisis e interpretación y provee de información estadística relacionada con los indicadores de cobertura y eficiencia interna del ciclo básico unificado (CBU) o primer ciclo de la escuela secundaria, como forma de descripción del estado de situación en una serie histórica que acompaña el enfoque cualitativo de la presente indagación.

³ Es la que permite la movilidad vertical de los alumnos, esto es, acredita para continuar con los estudios en el año/ciclo/nivel siguiente. También permite la movilidad horizontal, es decir, ofrece la posibilidad de continuar el proceso en un nivel en un tipo de educación determinado. Asimismo se rige por normas que acreditan los estudios en le plano nacional. En: PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. DINIECE.2002h Op cit Pág. 17

CAPITULO PRIMERO

1. TEORIA DEL CAMBIO (ejes vertebradores)

1.1 Innovación educativa

Innovar significa transformar, cambiar esquemas y cultura, generar nuevos procesos y nuevos productos educativos. También denota inventar nuevas formas de enseñar y aprender, y de gestionar la educación. "Es un cambio novedoso, significativo, tendiente a crear o completar un sistema⁴".

Autores como Blanco Guijarro y Messina Raimondi (2000) establecen una diferencia entre las innovaciones de carácter macro -que se refieren a reformas estructurales de los sistemas- y las de carácter micro, que implican cambios específicos: estrategias focalizadas, lo que se considera experiencias innovadoras. Sin embargo, existe entre ambas una estrecha relación.

En este sentido, es importante distinguir los caracteres de la innovación, estos pueden ser: de cambio, ajuste o mejora. Aquí es necesario resaltar que no todos los cambios responden a las características de una innovación.

Los sistemas educativos, desde hace largo tiempo, indagan respecto de diversas experiencias que tienen por objetivo la mejora de la calidad y la equidad.

El enfoque tradicional bosqueja las innovaciones desde la perspectiva de un patrón único continuado, en una zona definida como "proyecto piloto" hasta su implementación generalizada. En la actualidad, el énfasis se coloca en las

⁴ BERNAL, J. 2006. Desafíos de las innovaciones en los sistemas educativos Latinoamericanos Brasilia (en línea) (consultada: 27 de julio de 09)www.unb.br/ics/ceppac/conteudo/serie/003bernal2006.pdf pág. 2

innovaciones específicas que faciliten interpretar significados particulares para la formulación de hipótesis sustantivas.

Estos enfoques nos indican que en el interior de toda innovación se producen tensiones. Una tensión es la del movimiento innovador entre la homogeneidad (generalización, extensión y universalización) y la singularidad (cada innovación es un caso único e irrepetible)⁵.

Los proyectos pilotos -en la generalidad de los casos – son utilizados con frecuencia como estrategias para la aplicación de innovaciones en el sistema educativo; y son presentados para ser generalizados, en unos casos, y –en otros- “descontextualizados” respecto de la historia e idiosincrasia de la comunidad educativa en que se aplica.

Cabe aclarar que, de acuerdo con Castillo (1989), la innovación implica un hecho nuevo en una determinada realidad. Significa algo distinto de lo que antes había. Pero lo distinto no reside en que sea novedoso u original, sino que implica un “paso relevante”, un salto quizás, al sentido del ser.

En concordancia, Blanco Guijarro y Messina Raimondi (2000) sostienen que las políticas focalizadas, se manifiestan como una tipología propia de las políticas educativas, que tienen como propósito obtener un avance cualitativo de los sistemas educativos, en dirección más abierta y flexible con las demandas sociales por el acceso a la educación formal. Asimismo, se podría interpretar que focalizar consiste en identificar a quienes merecen ser beneficiados por asignaciones y selecciones. Se apunta a objetivos específicos tales como, en primer término, mejorar la distribución de los recursos que fortalecen las

⁵ TEDESCO, J. C. 2007d. Cómo superar las desigualdades y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino. Bs. As. IIPE/ UNESCO.

condiciones de escolarización y el aprendizaje actuando sobre la demanda y, segundo término, mejorar la distribución de recursos escolares que determinan las oportunidades educativas ofrecidas a la población.

Se puede afirmar que -en los últimos años- las innovaciones se centraron en el diseño de mallas curriculares con la pretensión de forjar un camino distinto de los existentes y como parte de las políticas educativas focalizadas de este nuevo período. Estos diseños curriculares se orientan, en primer término, a la formación de capacidades en oposición a la mera transmisión del conocimiento y, en segundo término, a generar innovaciones pedagógicas y éticas en los contenidos, destinadas a la producción de nuevos currículos.

En forma simultánea, se iniciaron políticas de carácter institucional, en las que la institución educativa se constituye en dispositivo para el desarrollo y consolidación del avance en los resultados educativos.

Cada establecimiento institucional conforma un ámbito en el que se reproduce, en parte, la configuración social en general y donde se generan formas específicas de organización e instituciones singulares que se legitiman y garantizan⁶.

1.2. Equidad y calidad (como estrategias)

En paralelo, diversas investigaciones llevadas a cabo durante la segunda mitad del siglo XX demuestran que la igualdad de oportunidades, en la mayoría de los sistemas educativos de América Latina, es imperceptible, dado que un alto porcentaje de población en edad escolar accede, pero lo hace en distintas

⁶ PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION. 2008j. Documento preliminar para la discusión de la escuela secundaria en Argentina. Bs. As. ME. pág. 31

condiciones de educabilidad⁷ sumado a la diferencia ofrecida en los de los servicios educativos. Esto coloca en evidencia cierta incapacidad de los sistemas educativos para brindar igualdad de oportunidades, en el marco de la multiculturalidad existente en la población escolarizada.

En este contexto surge la necesidad de incorporar el concepto de la equidad a la educación, con la finalidad de atender a lo diverso de la demanda con idéntica proporción. “El principio de equidad se relaciona con el acceso a la educación, con iguales oportunidades de ingreso y con la distribución de las posibilidades de obtener una educación en igualdad de condiciones”⁸ en cada institución educativa.

En relación con esto, algunos autores como Dubet y Martucelli (2000) y Reimers (2000) sostienen que solo se concretará la equidad en la medida en que las políticas públicas se construyan con el objetivo de resarcir la desigualdad educativa incluyendo a todos los niños - jóvenes en edad escolar.

La institución escolar es, en sí, un dispositivo de la equidad social. Se requiere apropiarse la enseñanza para “aquellos alumnos que no pueden alcanzar las metas educativas por motivos ajenos a su voluntad”.

Asumir la equidad como principio permite el diseño de proyectos y programas que den cuenta de la expectativa en los gobiernos de la educación por la mejora en el acceso, permanencia y egreso de todos los alumnos garantizando la adquisición de capacidades básicas.

⁷ El concepto de educabilidad renuncia a las tradiciones que apelan a factores hereditarios, de carácter biológico o genético independientes del contexto social o cultural (...) mientras que el concepto de no educabilidad es una expresión del desajuste institucional: da cuenta de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las diferentes instituciones comprometidas en estos procesos, o de la dificultad de las mismas de hacer frente a sus obligaciones. (...) Implica un alerta a las escuelas y a los sistemas educativos por no poder desarrollar estrategias adecuadas a las necesidades específicas de estos niños o adolescentes para garantizarles una educación de calidad, poniéndoles condiciones que les son imposibles de cumplir (...) Las escuelas generan condiciones de ineducabilidad (...) Centrar la atención en las condiciones de educabilidad de los adolescentes lleva a interrogar a la escuela respecto a qué es lo que espera de ella. LÓPEZ, N. Y TEDESCO, J.C. 2002. *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Bs.As: IIPE/UNESCO.

⁸ ZONA EDUCATIVA.1998b. Bs. As. Argentina. Año 3. (Nº 28). MEC. Op. Cit. pág. 11.

Diferentes autores -Braslavsky (2001), Reimers (2000)- plantean la necesidad de tener en cuenta, para el análisis de las políticas y estrategias orientadas hacia la equidad educativa, en primer término, las dinámicas sobre las que operan las políticas de distribución o redistribución de oportunidades educativas y, en segundo lugar, los niveles de oportunidad que son reconocidos y atendidos por tales estrategias.

El primer aspecto permite identificar -según Braslavsky (2001)- tres tipos específicos de dinámicas vinculadas a espacios que pueden promover equidad educativa: (a) un primer espacio es de carácter regulado. Éste, por lo general, se materializa en la implementación de orientaciones curriculares, en la distribución de recursos materiales y didácticos, en el financiamiento de proyectos específicos, entre otros indicadores; (b) un segundo tipo de espacio, llamado “de promoción”, que enfatiza -desde la política integral del sistema- la puesta en marcha de rediseños en el estilo de gestión institucional y en la implementación de nuevas estrategias de enseñanza, que apunta a mejorar la calidad de las prácticas de enseñanza y a introducir acciones de innovación pedagógica; (c) un espacio de libertad que se concibe, diseña e implementa desde el propio centro educativo, que, en el pleno ejercicio de la autonomía institucional, ensaya distintas acciones de adaptación de la práctica institucional y pedagógica a las características del contexto social y a la diversidad cultural de las familias.

Un diseño de análisis pertinente para observar el comportamiento de las estrategias de equidad en el nivel de educación secundaria consiste en clasificarlas a partir de tres niveles de oportunidades educativas que son atendidas, a saber: inclusión, retención y aprendizajes. Apunta hacia el logro de un mayor equilibrio en los resultados alcanzados por los alumnos al que propenden tales estrategias, está fuertemente afectado por factores tanto internos como externos al sistema educativo, y puede darse el caso particular de que los factores

externos influyan simultáneamente sobre los tres niveles de oportunidades antes señalados⁹.

La inclusión pone en juego la transición de un modelo de escuela tradicional de carácter selectivo y clasificatorio a un modelo inclusivo que contempla la integración educativa de todos los alumnos. Reconoce -como dato incuestionable- la existencia de un proceso de segmentación y fragmentación de la oferta institucional de la escuela secundaria, con establecimientos escolares que, por atender a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad social; desarrollan escenarios educativos de diferente calidad, tanto en los procesos de la enseñanza como en los resultados obtenidos.

La inclusión educativa involucra la cobertura del sistema, su distribución, los mecanismos de selección de la matrícula y la articulación entre los diferentes niveles educativos. El acceso a servicios de calidad varía entre los grupos sociales, y la determinación de quién accede a qué servicio encierra decisiones acerca de la distribución de recursos y de los incentivos¹⁰.

En tanto la retención trabaja sobre la dimensión económica y cultural de la población estudiantil incorporada a la educación formal en el nivel educativo secundario. “Un mayor nivel de equidad educativa se vincula con los aprendizajes que los niños y jóvenes realizan durante su pasaje por los distintos niveles del sistema educativo y sus chances de terminar cada nivel¹¹”.

Las oportunidades de aprender de los alumnos comprenden todas aquellas acciones que buscan el fortalecimiento de la labor pedagógica de la escuela frente a las situaciones que afectan la calidad y la cantidad de los aprendizajes. Se

⁹ JACINTO, C. Y FREYTES FREY, A. (2004), Políticas y Estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio de la ciudad de Buenos Aires. París. UNESCO/IIIEP. Pág 107.

¹⁰ Ibidem. Pág. 45

¹¹ CALLOIDS, F Y JACINTO, C (Coord). 2006. Mejorar la equidad en la educación básica. París. IIPE/UNESCO. Pág. 27

revisan las aristas en que se presenta el fracaso de la institucionalidad educativa - ausentismo, repitencia, sobreedad, abandono -. Tales situaciones deben ser confrontadas e interpretadas a la luz de las múltiples dimensiones que atraviesan y regulan las prácticas pedagógicas.

Un resultado destacable de este análisis del panorama educativo adolescente es el ritmo con que se expande la cobertura educativa. Los datos de esta década permiten identificar -a primera vista- una expansión de la escolarización, acompañada por un proceso de reducción de los diferentes tipos de desigualdades que se pueden encontrar en la región. Este hallazgo se relativiza cuando se compara el ritmo de la expansión educativa propio de esta década con el que se registró en la década pasada.¹²

En esta perspectiva teórica, diversos autores sostienen que la propuesta sobre la mejora de la educación secundaria podría considerar nuevos modelos institucionales y propuestas curriculares que prevean diferentes trayectorias formativas en función de la heterogeneidad del alumnado¹³. Imaginar una institución educativa¹⁴ inclusiva supone colocar en el centro de la enseñanza al alumno.

En relación con lo dicho, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (1998) parece definir el principio de calidad desde un significado múltiple que pueda aludir alternativamente o en forma conjunta a los contenidos y los métodos de enseñanza, al modelo de gestión institucional de las escuelas, a lo que los

¹² SITEAL. 2008d. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008. Bs. As. OEI/IPE/UNESCO

¹³ PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION. 2008j. Op. Cit. Pág. 29

¹⁴ Es la unidad institucional donde se organiza la oferta educativa, cuya creación o autorización se registra bajo un acto administrativo – ley, decreto, resolución o disposición-. Existe en él una autoridad máxima como responsable pedagógico administrativo, con una planta funcional asignada, para impartir educación a un grupo de alumnos. Constituye la unidad organizacional. PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CIENCIA Y TECNOLOGÍA. DINIECE. 2002h. Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. Bs. As. Argentina MECYT. Pág. 17.

estudiantes aprenden y, por último, a los esfuerzos encaminados a adaptar la educación a las particularidades del contexto en que se realiza la oferta educativa.

La calidad se constituye, entonces, en objetivo prioritario para los diferentes procesos y dimensiones del hecho educativo, y se encuentra especialmente vinculada al concepto de eficiencia – interna y externa – de los sistemas educativos y las organizaciones escolares en sí. “El significado de la eficiencia es el de la relación entre lograr recursos, beneficios y costos, unidos a determinadas variables.”¹⁵

Más allá de los esfuerzos realizados por los países (latinoamericanos) en materia de cobertura con respecto al mejoramiento de la eficiencia interna, la escolarización de adolescentes de los sectores más pobres pone en evidencia los límites del modelo pedagógico tradicional del nivel medio y resignifica el desafío de diseñar una oferta de calidad para todos¹⁶.

Por consiguiente, se puede afirmar que la calidad de la educación adquiere significado en su accesibilidad por parte de todos los públicos. Hoy, enseñar con calidad supone la adquisición de competencias pertinentes para el desenvolvimiento en lo personal y comunitario, que le permitan al alumno desafiar la dinámica de la sociedad contemporánea.

Los resultados de la calidad educativa -definida en las pruebas nacionales e internacionales- son poco significativos: “muestran que la Argentina está un 25% por debajo de los países más avanzados; cerca de un 20% de EE.UU. y en niveles parecidos a Chile, Colombia y México”¹⁷.

¹⁵ LLACH, J. J. et al. 1999a. Educación para todos. Bs. As. IERAL Op. Cit. pág. 45

¹⁶ SITEAL. 2001a Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2001. Bs. As OEI/IIPE/UNESCO.

¹⁷ LLACH, J. 2006b. Op. Cit. pág.72

Responder, como sistema educativo, a una educación de carácter inclusivo y con calidad en igualdad de oportunidades conduce a incorporar modificaciones en la manera en que se implementan las políticas educativas, como así también en la institución escolar y en el colectivo docente, en particular.

Si la calidad es prioridad y foco de las políticas educativas, también lo es luego la equidad, pues el acortamiento de distancias relativas entre los capitales culturales de los grupos de estudiantes es crucial para la integración y el sostenimiento del orden democrático. Pero el objetivo de la equidad se funda no solo en razones políticas o de justicia distributiva, sino que también constituye una necesidad del desarrollo. Dado que la idoneidad auténtica tiene carácter sistémico, requiere de altos niveles de logros educativos en todo el espectro social y de un aprovechamiento pleno de todas las personas y sus “talentos” de la sociedad.¹⁸

En este sentido, la Ley N° 26.206 Nacional de Educación expresa un cambio en la manera de interpretar el sentido de la educación secundaria. Reconoce nudos críticos que se adjudican a la crisis del nivel educativo adoptando un concepto de calidad orientado hacia el tratamiento de la variabilidad en los aprendizajes como desigualdad, en la medida en que está asociada con tres grandes tipos de determinantes: los organizacionales, los institucionales y los familiares. Así, se definen como temáticas del sistema educativo sobre las cuales recabar y evaluar información (art. 95), “son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobre-edad, origen socioeconómico, inversiones y

¹⁸ COX, C. En: 1992. Calidad y equidad de la educación media en Chile. Rezagos estructurales y criterios. Santiago de Chile. CEPAL/Naciones Unidas (en línea) (Consulta:9/12/09) [www.opech.cl/bibliografico/calidad equidad/calidad y equidad cepai.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/calidad_y_equidad_cepai.pdf) .Pág.17

costos los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos”.

En síntesis, una oferta educativa de calidad implica similares oportunidades de logros para los distintos sectores de la población estudiantil escolarizada en el nivel secundario; superando las desigualdades de origen social. El diseño y la implementación de los Programas orientados a la inclusión educativa en la Provincia de Córdoba se centran en la tensión entre diversidad cultural y trayectoria escolar.

1.3. Los Programas objeto de estudio: entre diversidad cultural y trayectoria escolar

El capital cultural propio de cada individuo se transforma constantemente como consecuencia de la participación en el mundo social y el de la experiencia de cada sujeto. “Cuando se apropia de una herencia cultural escoge, deforma, añade, organiza en función de su personalidad, de sus posibilidades y proyectos. Ninguna teoría por sí sola suministra una adecuada explicación con relación al rendimiento escolar, entendiendo al fracaso escolar como un fenómeno multifactorial”.¹⁹

El sujeto social objetivo del proceso de enseñanza debe ser comprendido desde sus diferencias culturales. Los alumnos transfieren a la institución educativa comportamientos y actitudes desarrolladas en lo familiar y en el contexto comunitario en los que se desenvuelve. Vive en dos mundos: el de la familia y el de la escuela; pertenece a ambos mundos y tiende naturalmente a transferir a uno de ellos, modos de comportamiento y actitudes adquiridos en el otro.

¹⁹ BRIZZIO, T. et al. 1985. Factores condicionantes de la repitencia en primero y segundo grado de dos Escuelas primarias oficiales de jurisdicción provincial de la ciudad de Córdoba”, En Curso de Especialización en minoridad. Córdoba. UNC.

Al respecto, Heller (1977) expresa que todo hombre -al nacer- se encuentra en un mundo ya existente independientemente de él. Es así como todo individuo va a necesitar de un mínimo de conocimientos (usos, costumbres, representaciones colectivas) que debe interiorizar para poder existir y moverse en un ambiente. Los sujetos que pertenecen al mismo espacio social y cultural poseerán dominios similares de la práctica cotidiana. La familia, inscrita en un sector social y cultural particular se asegura estos dominios similares. Fortalecer el capital social no solo significa que la población en condiciones de vulnerabilidad quede limitada a sus vecinos y familiares, sino que pueda vincularse con la sociedad, sus saberes y el mundo productivo (Capital social)²⁰.

Por lo mismo, las dificultades en el aprendizaje pueden condicionar severamente el ciclo escolar de los niños-jóvenes y abrir un abanico de fuertes incógnitas con relación al capital cultural²¹, con el cual contarán para avanzar y concretar su escolarización²².

Los procesos de integración a la escuela de niños y jóvenes considerados diferentes por su cultura o situación de clase (...) y la extensión de la obligatoriedad suelen intensificar la construcción de esquematizaciones o estereotipos en el aprendizaje. Sin embargo, es necesario aclarar que la trama de significancia esquematizada no constituye una patología individual, sino una construcción social

28 Alude a los lazos existentes entre individuos de una comunidad. Se vincula con el desarrollo de habilidades y conocimiento de la persona. Capital social individual: consiste en el crédito que ha acumulado una persona y la hace merecedora de confianza. Capital social comunitario: se expresa en instituciones complejas y reside no en las relaciones interpersonales, sino en sus normas de gestión.

²¹ El éxito en el sistema educativo, viene dictado en gran medida por el grado en que los individuos han absorbido la cultura dominante; es decir, por la cantidad de capital cultural que han adquirido. En: BOURDIEU, P. 1998. Capital cultural, escuela y espacio social. México. Siglo Veintiuno. Pág. 37

²² Dentro del capital cultural se pueden distinguir, a su vez, tres dimensiones: objetivado, institucionalizado e incorporado. En cada una de estas dimensiones se consideraron varios indicadores que posibilitan traducir en observables el concepto de capital cultural y, al mismo tiempo, construir un índice que lo sintetiza. En: COLORADO CARVAJAL, A. (2009) El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias X Congreso nacional de investigaciones educativas. México. Pág.4(en línea)(consultado:09/12/09)

www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1732-F.pdf

²² BELLOSI, M. et al. 1999. Op cit. Pág. 53.

profundamente inscrita en la historia particular de cada actor
entrelazada con la particular historia Institucional.²³

Por el contrario, cuando los contenidos y metodología de la enseñanza se encuadran en las necesidades de los alumnos y se tiene en cuenta el proceso de abstracción, el aprendizaje adquiere significado. Así como los docentes realizan una selección del curriculum, los alumnos se apropian selectivamente de los conocimientos brindados en la institución educativa. Ahora bien, los deseos de aprender de los alumnos -cuando existen- difieren, ya que no todos los niños-jóvenes (a) aprenden lo mismo en el mismo momento; (b) tienen las mismas ambiciones, necesidades, gustos e intereses; (c) tienen ideas claras de lo que pueden y quieren aprender.

En la actualidad, la mayoría de las instituciones educativas llevan a cabo procesos de enseñanza asentados en prácticas homogéneas frente a poblaciones heterogéneas, lo que determina que las poblaciones heterogéneas reaccionen en forma diferente al aprendizaje.

Si entendemos que cualquier niño-joven puede ver interrumpida su trayectoria escolar, corresponde también analizar el vínculo que establece con la institución escolar, sus docentes y el proceso de enseñanza y aprendizajes. “(...) Al considerar que el fracaso no es un atributo personal, sino que está sujeto a una diversa y compleja trama de circunstancias, se amplía el espacio posible de comprensión y modificación por parte de la escuela”.²⁴

Deserción, desgranamiento, abandono, repitencia, sobre-edad, conforman las aristas en que se manifiesta la interrupción de la trayectoria escolar del alumno. Esta situación obedece a una multiplicidad de factores de orden personal, familiar, institucional, económico y social que se amalgaman en el interior del sistema

²³ TADEUZ, S .1997. Descolonizar el curriculum. En. GENTILI. P (Comp). Cultura, política y curriculum. Ensayos sobre la crisis de la escuela publica. Bs. As. Losada. Op. Cit. Pág. 37.

²⁴ BELLOSI, M. et al. 1999. Op cit. Pág. 53.

educativo expresando un desencuentro entre los niños - jóvenes, sus familias y la institución escolar.

Estos síntomas de fracaso escolar afectan más intensamente a los sectores sociales más pobres, concentrados en zonas urbano – marginales y rurales: falencias en los aprendizajes básicos, especialmente la lectura y la escritura se trasladan a todo el itinerario.²⁵

En consecuencia, la trayectoria escolar influye en la conformación de la subjetividad de los niños - jóvenes²⁶. Es mucho más que la acreditación o certificación escolar: refiere a la necesidad de establecer líneas de intervención estratégicas a favor de la continuidad educativa; se necesita correr el velo respecto de la supervivencia escolar - ingreso, permanencia, y egreso - que se pone en evidencia en la educación formal.

El quiebre de la trayectoria escolar de los alumnos quizás deba interpretarse como sinónimo de procesos de alejamiento paulatino del espacio educativo cotidiano -la escuela-, por parte de la población estudiantil; unidos el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en su desarrollo y proyección personal. Desde los diferentes paradigmas socio-educativos, se intenta explicar el fracaso escolar tomando en cuenta cualidades estructurales, como configuraciones de factores

²⁵ PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2001g. Escuela para Jóvenes. Secretaría de Educación Básica. Bs. As. MEC. Pág. 5

²⁶ Los jóvenes que concurren a la escuela secundaria, en su mayoría, se encuentran en la denominada etapa de la adolescencia. Esta puede definirse también en sus rasgos específicos como una etapa de transición. La adolescencia, que sigue a la pubertad, se define como una etapa del desarrollo del ser humano en la que se producen profundos cambios físicos y psicológicos. Al tratarse de una etapa evolutiva de carácter esencialmente social y psicológica y no biológica no es proceso universal, pues los estudios antropológicos comparados han detectado la ausencia de esta etapa vital en sociedades ágrafas precapitalistas en las que tránsito de la infancia a la vida adulta se produce sin demasiados sobresaltos mediante rituales de pasajes sumamente codificados y poco conflictivos. Se tiende reconocer a la categoría de los preadolescentes, que corresponde a temprana adolescencia, una serie de rasgos propios. Por lo general, se destacan por su anhelo de independencia que se busca con renovados bríos e iniciativa, en medio de procesos de maduración inducidos y tempranos ya que son individuos que sin haber entrado a la pubertad como etapa biológica se comportan socialmente como adolescentes desarrollados.

sociales y escolares “porque, si las causas de todo el problema se colocaran enteramente fuera del ámbito de la escuela y de la actividad de los docentes, ninguna respuesta pedagógica sería válida: (...) ni la institución escolar, ni nuestra profesión tendría razón de ser”.²⁷

En analogía con el tema, Rosenthal²⁸ señala que debería orientarse la investigación pedagógica un poco más hacia el profesor, después de haber insistido tanto sobre el alumno. Así, el enseñante sería impulsado sin duda a modificar sus expectativas y tomar conciencia de los efectos espectaculares realizables con un cambio de métodos de enseñanza, cuya personalidad y formación permitan, mediante una enseñanza no rutinaria, dar a los jóvenes el impulso que les permita aprovechar al máximo su aprendizaje escolar.

En tal sentido, Rivas (2007) plantea -para el contexto educativo- una transferencia de la teoría de la justicia de Rawls, que ayude a modificar tanto los dispositivos mediante los cuales se concretan las prácticas educativas como las representaciones meritocráticas habituales de los actores educativos que conspiran contra el cumplimiento pleno del derecho a la educación:

La igualdad de oportunidades se logra cuando los alumnos alcanzan resultados de aprendizajes equivalentes. En tanto la educación es un derecho para todos, es necesaria una oferta educativa diversificada en las formas, de acuerdo con las particularidades de cada sujeto, pero igualitaria en cuanto a la calidad de la enseñanza, la pertinencia social y académicas de los saberes a transmitir²⁹

²⁷ PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA. 1995a. Contenidos básicos comunes para la EGB3. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. Bs. As. MEC. Pág. 50

²⁸ ROSENTHAL, Y. 1985. Pigmalión en clase. Capítulo II. En: Sociología de la Educación. Madrid. Alan Grass. Pág. 219

²⁹ PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION. 2008j. Op. Cit Pág. 33.

En síntesis: la diversidad se constituye en riqueza. Enseñar en y para la diversidad implica incorporar trabajo al aula³⁰, multiplicidad de métodos que actúen a favor de procesos de enseñanza democráticos. “La escuela y los maestros sí son decisivos; surge entonces naturalmente destacada la cuestión de la aptitud en la propia organización de las escuelas y del propio sistema educativo³¹.”

Asimismo, la institución educativa requiere a dar apertura a la caja negra (Dubet, 2000) como objeto de estudio, permitiendo realizar modificaciones a nivel de gestión pedagógica institucional, para convertirse en agente de cambio.

La discusión en torno a las diferencias culturales y sociales que presentan los alumnos en el contexto escolar se ha difundido e institucionalizado con ayuda del concepto de *diversidad*. Se trata de un concepto que ha dado lugar a muchas definiciones y no pocas diferencias teóricas. Con el fin de agregar una más, López Melero³² sostiene que:

(...) el concepto de diversidad (...) no se refiere sólo a “handicap”, sino a todos los colectivos menos favorecidos de la sociedad (...) que, por una causa u otra están situados en la frontera o fuera del sistema, olvidándose intencionalmente de que la diversidad es lo más genuinamente natural del ser humano.

Así, el concepto de diversidad permite apreciar las diferencias que exhiben los grupos sociales particulares que asisten a la institución escolar y exige la adopción

³⁰ Local destinado al dictado de clases. Dicho local está destinado a albergar al mismo tiempo la totalidad de una sección (independiente o múltiple) con el mismo docente o equipo de docentes. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CIENCIA Y TECNOLOGÍA. DINIECE, 2002h. Op. Cit. Pág. 9.

³¹ LLACH, J. 1999a. Op. Cit. Pág.

³² LOPEZ MERELO, 2003. En: GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CORDOBA. MINISTERIO DE EDUCACION. El Proyecto Curricular Institucional en Proceso. Cuaderno 4 Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. Córdoba. MEC. pág. 37.

de cambio de mirada para ser enfocados desde la perspectiva de la integración. Su adopción implica postular la necesidad de introducir modificaciones en la gestión de la escuela para adaptarla a los códigos culturales y de lenguaje de los alumnos. Por consiguiente, el concepto de diversidad posee implicancias tanto para la práctica pedagógica como para la gestión de la institución educativa.

A ese respecto, Dussel & Southwell³³ señalan que:

En estos contextos, muchas veces la denominación de diverso es una antesala a cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educado de ciertos niños y a la ponderación de las diferencias como deficiencia y déficit. En esa conceptualización, una diferencia es significada como un retraso no deseable. Se instala la sospecha que se ubica entre la capacidad del alumno de ser educado o se desplaza a los familiares como contexto que “incapacita”.

Al mismo tiempo, le otorgan al concepto de diversidad una representación central porque revisa la noción de fracaso escolar en relación con la trayectoria educativa del sujeto social objetivo de la enseñanza, como un proceso individual terminado y desprovisto de historia, cuando afirma que:

Así, los desempeños subjetivos, aún cuando se expresen en un desempeño individual, constituyen el remate de un desarrollo que es cultural y singular, propio de cada uno. Esto es, el despliegue de las condiciones para el éxito o el fracaso no son una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo, junto

³³ Asimismo, estos autores la consideran desde una perspectiva adecuada para abordar el tema de la diversidad y la educación. Consiste en comprenderla como un concepto que entra en tensión con la noción de igualdad. Es por ello que la diversidad tiene que ser mirada y analizada en términos relacionales en el marco definido por la relación pedagógica. En: DUSSEL, I y SOUTHWELL, M 2004. La Escuela y la Igualdad: renovar la apuesta. El monitor de la educación. (Nº 1). Bs. As. ME. Pág.3

con las propiedades de la situación que permite que ellas se desplieguen.³⁴

Cuando la diversidad es respetada como una dimensión constituyente del sujeto social al que se le imparte instrucción, la concepción de las prácticas de enseñanza y el currículum³⁵ se adaptan a poblaciones distintas así como distintos grupos de alumnos que requieren diferentes estrategias didácticas y un rediseño de la oferta para el logro de un aprendizaje específico.

Las instituciones educativas³⁶, a través de los equipos directivos, deben conocer los valores y creencias, para concertar acuerdos, contratos pedagógicos y organizacionales con su equipo docente, que tiendan a facilitar el cumplimiento de los proyectos institucionales; son los docentes y alumnos quienes establecen un contrato de enseñanza-aprendizaje, mientras los padres “podrán definir sus expectativas y también reclamar en relación a lo que el Estado ofrece como propuesta y cada establecimiento escolar brinda”.³⁷

Las diversidades culturales que exhiben los alumnos representan hoy un desafío para todo sistema educativo. En respuesta parece cobrar relevancia un modelo posible: el modelo multicultural que apunta a la atención de cada establecimiento escolar, en su particularidad. En consonancia, se necesita “encontrar formas institucionales y respuestas pedagógicas más flexibles y diversificadas que permitan permanecer y aprender a todos los niños. Pero sin contribuir a consolidar más circuitos educativos de segunda categoría”³⁸

³⁴ Ibidem. Pág.31.

³⁵ El currículum es un proyecto socio-político-cultural que orienta una práctica escolar articulada y coherente, implica una planificación previa, flexible con diferentes niveles de especificación, para dar respuesta a situaciones diversas, no todas previsible y constituye un marco de actuación. En: AEBLI, H 1991. Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Bs. As. Narcea. Pág. 57

³⁶ Las instituciones educativas definen su propio proyecto y son instadas a crear espacios de articulación entre ellas, promover la vinculación intersectorial e interinstitucional, relacionarse con el medio local y promover la participación de la comunidad. También tiene la responsabilidad de realizar adecuaciones curriculares para responder a las necesidades de su alumnado y promover iniciativas en el marco de la experimentación y la investigación pedagógica. En: NEIROTTI, N 2008. Op. Cit. Pág. 144.

³⁷ FRIGERIO, G. y POGGI, M. 1992 Las Instituciones Educativas, cara y ceca: elementos para la comprensión. Bs. As. Troquel. Pág. 75.

³⁸ JACINTO, C. Y FREYTES FREY, A. 2004. Op. Cit. Pág.37

En analogía, es pertinente incorporar al concepto de diversidad en la relación pedagógica en términos constructivos, como correlación entre la trayectoria educativa personal de cada alumno y la organización institucional que se estructura para recibir esa diferencia y no para negarla.

Las distintas proposiciones de las políticas³⁹ educativas que atienden la problemática de la diversidad se presentan como una gama de alternativas de acción variadas. Así podemos encontrar estrategias de asistencias y acompañamiento, de orientación tutorial, de convivencia escolar y de prevención de la violencia.

Estas acciones apuntan hacia la dimensión socializadora de la institución educativa, haciendo hincapié en las actitudes y valores de los niños- jóvenes mediante la creación de espacios participativos que faciliten la comprensión de la relación con el otro y entre nosotros.

En contraste, otras estrategias se dirigen a innovaciones de carácter curricular con el fin de eliminar la fragmentación en favor de currículos más flexibles y diversificados, de acuerdo con las motivaciones e intereses de los alumnos.

En este sentido, una subdimensión de las innovaciones curriculares puede concentrarse en promover el pasaje desde un currículum disciplinar, que responde a la lógica de cada disciplina, a un currículum integrado, que integra las disciplinas en campos de conocimiento y se ajusta a la lógica del alumno. Esta perspectiva permite vincular los conocimientos adquiridos en su trayectoria educativa con el contexto cotidiano de la vida en comunidad.

³⁹ Al hablar de políticas se hace referencia a los procesos de decisión y acción (que también pueden ser de omisión o inacción, en el sentido de dejar que los acontecimientos continúen sin cambios), orientados explícita e implícitamente por fines y estrategias. Aguilar y Villanueva, En: NEIROTTI, N. 2008. Pág. 143.

En relación con esto, diversos autores plantean la construcción curricular desde una propuesta integrada, basada en la motivación y desarrollo de un conjunto de competencias que faciliten nuevas relaciones entre unos y otros contenidos; en suma, se genera una manera diferente de establecer vínculos con el conocimiento. “Integración correlacionando diversas disciplinas, integración a través de temas, tópicos o ideas, integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria, integración desde los temas e investigaciones que decide el alumnado”⁴⁰

Este enfoque se caracteriza por la comunicación y el uso del pensamiento en la interacción docente – alumno - conocimiento, la comprensión como eje de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los procesos de negociación de significados, el reconocimiento de un sujeto mediador de los procesos de enseñanza “...donde el docente, quiérase o no, es un supervisor de procesos y logros, más que un constructor de la verdad y el conocimiento”⁴¹

Asimismo, Jacinto y Freytes Frey (2004) proponen un esquema que sintetiza las diversas estrategias institucionales que pueden ensayarse para tratar las diferencias culturales e intentar revertir los aspectos negativos que tales diferencias producen en la trayectoria escolar, a saber: (a) la “reformulación didáctica” o planteamientos didácticos que proponen estrategias alternativas a las más habituales, (b) el rodeo o “encontrarle la vuelta”, a través de experiencias prácticas concretas, con variedad de herramientas didácticas; integración curricular a partir de proyectos, con énfasis en el desarrollo de competencias transversales, (c) la resignificación de la relación con el aprendizaje (ante el fracaso de las estrategias de sostenimiento y remediación) -se trata de un replanteamiento más amplio y de articulación con otras estrategias complementarias, como -por ejemplo- con proyectos locales-, (d) la promoción de espacios de “éxito” diferenciados.

⁴⁰ TORRES, J. 2000. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado, Madrid, Morata. Pág. 204

⁴¹ PARRA ROZO, O .2009. Informe área de investigación educativa. Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Pág.01

La adolescencia es una etapa de incertidumbre. (...) Los adultos que acompañan al joven asumen entonces un papel muy importante, ya que pueden potenciar sus condiciones para la superación o bien estimulan el desaliento y depresión⁴².

Desde esta perspectiva, es pertinente recordar que la superación en el proceso de adaptación del alumno a este nuevo ambiente social depende de la adquisición de una serie de competencias que configuran el nuevo oficio del alumno en la escuela secundaria, y del acompañamiento de los adultos frente a las exigencias que deben responder.

⁴² Kremenchutzky, S. et al. 1997 "Pero algunos quedarán". Bs. As. Aique. Pág. 22.

CAPITULO SEGUNDO

DISEÑO METODOLOGICO

El presente trabajo tiene la finalidad de aportar conocimiento que posibilite la exploración crítica de los procesos de diseño e implementación de Programas de innovación educativa en la provincia de Córdoba,

El encuadre general de esta indagación está constituido por una descripción analítica. En todos los aspectos abarcados. Se enfatiza esta descripción a la que se suman algunas observaciones razonadas que no son excesivamente evaluativas.

2.1 Objetivos

El objetivo general de esta investigación, se centra en análisis de las modalidades de diseño e implementación que presenta la política educativa en la provincia de Córdoba, a través de los Programas de Escuela Para Jóvenes y Escuela Centro de Cambio, en el primer ciclo de la escuela secundaria, entre los años 2001 y 2008. Con el propósito de contribuir al debate teórico en relación con las políticas educativas en el nivel secundario.

En relación a los objetivos específicos, se propone:

- Conocer el origen de los Programas concebidos en el marco de las políticas educativas para nivel secundario en la provincia de Córdoba.
- Definir la focalización que presenta cada innovación educativa de referencia.
- Describir la inserción de las experiencias innovadoras en la estructura organizacional de las instituciones educativas.

- Establecer las relaciones entre la normativa nacional y provincial que fundamenta e instrumenta los Programas objeto de estudio.
- Reflexionar críticamente sobre las prescripciones normativas en las que se inscriben las innovaciones en relación con su pertinencia, flexibilidad y adaptación
- Indagar respecto de las formulaciones o reformulaciones que se han llevado a cabo (currículum, gestión escolar, gestión pedagógica de aula e institucional), para generar un nuevo modelo de organización institucional de la escuela secundaria atendiendo al mejoramiento de la calidad de la educación.
- Conocer las representaciones de los actores institucionales (directivos⁴³, docentes⁴⁴) sobre los procesos de diseño⁴⁵ e implementación puestos en práctica.
- Examinar los procesos de negociación realizados con los actores institucionales llevados a cabo en la implementación de ambos Programas.

2.2 Tipo de Estudio

⁴³ Son docentes que dirigen, supervisan y orientan la prestación del servicio educativo. En: PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. DINIECE.2002h Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. Bs. As. Argentina MECYT. Pág. 25

⁴⁴ Se considera docente a la persona que con o sin título docente imparte, dirige, supervisa, apoya u orienta la educación en general y la enseñanza sistematiza., así como quien colabora directamente en estas funciones con sujeción a normas pedagógicas y reglamentación estatutaria. Ibidem. Pág. 14.

⁴⁵ Se forja en los documentos oficiales, que en el común de los casos se constituyen en manuales y reglamentos operativos donde se define objetivos, indicadores y metas que se espera el Programa cumpla. Además pueden contener o no la definición de roles y funciones de los actores involucrados en la etapa de implementación.

La presente investigación se orienta a examinar los procesos del diseño e implementación de los programas. Su finalidad es de carácter exploratorio.

Define su enfoque paradigmático como una investigación planteada desde el paradigma interpretativo (cualitativo, con apelación a datos cuantitativos). En relación con la naturaleza del trabajo se trata de un estudio del caso Provincia de Córdoba en la que se han estudiado dos programas: Escuela para jóvenes y Escuela Centro de Cambio (nivel secundario).

2.3 Población y muestra

Se distingue como unidad de análisis y sustentada en la investigación, los primeros años del ciclo del nivel secundario en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba.

La muestra está conformada por quince escuelas secundarias de gestión estatal y privada donde se implementan los programas de referencia. El tipo de muestreo es intencional, no probabilística. En primer término se recurrió al análisis cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos a través de grupos de enfoque por programas.

La selección de las unidades muestrales se realizó de acuerdo con los siguientes criterios:

- Instituciones educativas de nivel secundario, de gestión pública estatal y gestión pública privada.
- Instituciones educativas con diferentes logros educativos y nivel socio-económico de la población estudiantil.
- Instituciones representativas de la diversidad territorial por ubicación geográfica, densidad poblacional y tamaño de las escuelas.

2.4 Procedimiento

Sobre la base del problema de investigación y los objetivos trazados , se delimito el estudio a tratar.

En un primer instancia se realizó una aproximación a la problemática planteada, aplicando técnicas cualitativas para la recolección de datos, atendiendo los siguientes categorías:

1. carácter de la propuesta
2. focalización - acción
3. modelo de inserción institucional y estructura organizacional de los Programas objeto de estudio (hipótesis de intervención, líneas de acción, marcos regulatorios).
4. organización y gestión (curriculum, gestión escolar, capacitación, negociación).

La triangulación de informantes se efectuó constituida por los siguientes subgrupos:

- Equipo Directivo
- Docentes

En una segunda instancia se efectuó un acercamiento, mediante el uso de información estadística – con utilización de datos secundarios⁴⁶- a nivel institucional, provincial y nacional sobre eficiencia interna (Ver Anexo I).

En tercera instancia se recopilaron las siguientes fuentes:

⁴⁶ Se trabajó a partir de datos secundarios provenientes de censos y datos obtenidos del área de información educativa. Subsecretaría de Promoción para la igualdad y calidad educativa. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Documentos y normativa oficial: Ley de Educación Nacional, leyes de educación provincial, decretos de organización curricular y resoluciones ministeriales operativas para la implementación de los programas en la educación secundaria. Instructivos de Programas de Escuela para Jóvenes y Escuela Centro de Cambio.

Finalmente se recopilaron y analizaron investigaciones sustantivas de la temática y aportes de la teoría formal.

Preguntarse a cerca de esta problemática inscribir la misma en un contexto amplio, situarla en un tiempo y en un espacio particular, con una historia educativa de los actores que movilizan, legitiman o resisten

Al respecto algunos de los interrogantes que formulamos son:

Pregunta general:

- ✓ ¿Qué modalidades de diseño e implementación presenta la política educativa provincial a través de los programas de Escuela para Jóvenes y Escuela Centro de Cambio del nivel secundario en la provincia de Córdoba, (2001 – 2008)?

Preguntas específicas

- ✓ ¿Cómo se originan los Programas de innovación educativa para nivel secundario en la Provincia de Córdoba, durante el periodo 2001-2008?
¿Cuáles son las tensiones en torno a la definición del problema que da origen a los Programas en el momento del diseño de los mismos? ¿Cuál es la teoría que suponen los Programas? .
- ✓ ¿Cuáles son las razones por las que se adopta esta estructura curricular?

- ✓ ¿Qué focalización presenta cada uno de ellos? ¿Cómo se conciben e implementan? ¿Cómo se insertan en la estructura organizacional de las instituciones educativas?
- ✓ Qué normativa nacional y provincial fundamenta e instrumenta a los Programas (legales y administrativas)? ¿Cómo incidieron en las matrices institucionales de la administración sistema educativo de la Provincia de Córdoba?
- ✓ ¿Qué grado de flexibilidad normativa existió en la implementación? ¿Qué cambios institucionales pedagógicos produjo la política educativa a través de la implementación de programas Escuela Para Jóvenes y Escuela Centro de Cambio?
- ✓ ¿Cuál fue la modalidad de gestión? ¿Cuáles son los factores institucionales que facilitan u obstaculizan los procesos de gestión en relación con el logro de los objetivos?
- ✓ ¿Qué representaciones tienen los actores – directivos y docentes – sobre el diseño e implementación de los programas: Escuela Para Jóvenes y Escuela Centro de Cambio en términos de propuesta, logros y dificultades de la innovación educativa? ¿En qué medida se produjo un cambio en la dirección deseada? ¿Cómo se establecieron los diálogos y negociaciones entre los diferentes actores? ¿Qué significado tienen los programas en la representación de los sujetos?

CAPITULO TERCERO

3. EDUCACION SECUNDARIA

3.1 Lineamientos y bases de la educación secundaria

En los albores del siglo XIX comienzan las gestas emancipadoras en América Latina⁴⁷ y el Caribe y con ellas los primeros sentimientos relativos a la identidad nacional; su objetivo consolidar el estado mediante la construcción de la nación.

Los gobiernos “independientes” se fundaron sobre el principio de soberanía del pueblo y la república representativa se impuso, a lo largo del tiempo, en la mayoría de los nuevos Estados latinoamericanos. Con ese marco normativo constitucional, inestable y en constante redefinición, pero vigente, se desarrollaron los procesos de conformación de las nuevas comunidades políticas y sus respectivas comunidades culturales, proceso político y social sumamente complejo que -a lo largo del siglo XIX- desembocó en la construcción de Estados nacionales modernos. Así, el ejercicio del poder político se asentó sobre los principios de la soberanía popular y la representación moderna, principios establecidos en las constituciones.⁴⁸

⁴⁷ Las dos subregiones que integran la región – América Latina y el Caribe – son mundos diferentes en muchos sentidos y con poco contacto entre sí debido a razones de orden geográfico e histórico, así como a barreras culturales y lingüísticas. En una región habitada por 577 millones de personas (menos del 10% de la población mundial) (Naciones Unidas, datos del 2004), la población indígena se estima en alrededor de 40 millones de personas, organizadas en más de 400 grupos étnicos. México, Bolivia, Guatemala, Ecuador y Perú son los países con más alta población indígena. También existe una importante población afrodescendiente en varios países, especialmente en el Caribe y en Brasil. El español y el portugués son las dos principales lenguas oficiales en América Latina, y el inglés y el francés en el Caribe (...) la región más urbanizada de las regiones es la del Sur. Entre 1950 y 2005, la población urbana creció de 41.9% a 77.6%. Persiste una importante y sistemática brecha rural/ urbano en la mayoría de países, expresada en todos los campos, entre ellos el educativo. En: TORRES, R. A. 2009b De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafío de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis de informe regional UNESCO. Pág.11.

⁴⁸ SHAW, E Y JUÁREZ CENTENO, C. 2005. Inmigración y ciudadanía: un problema del '900: estudio comparado. En: V Jornadas de Historia de Córdoba. Siglos XVI al XX .Tomo I. BR COPIAS. Pág. 267.

El instrumento para ello sería el sistema de educación pública y nacional. “El Estado necesitó de la educación y la educación necesitó del Estado”⁴⁹.

Desde las propuestas educativas de Simón Rodríguez (maestro de Bolívar) - formuladas en la segunda década del siglo XIX- hasta culminar en Sarmiento, y las primeras legislaciones escolares a finales de ese siglo, la educación fue visualizada en nuestro continente como una forma para combatir la ignorancia, para lograr una cierta homogeneización cultural y para hacer aflorar el sentimiento de nación.

Por consiguiente, el surgimiento y desarrollo del sistema educativo argentino ha sido producto de su impulso fundacional; diferenciado por procesos propios de consolidación de cada provincia y -a la vez- similar en relación con su concepción cultural. Este impulso fundacional respondía al ideal de garantizar de manera igualitaria el acceso a una educación universal.

En este sentido, la Constitución Argentina -sancionada en el año 1853- establece los principios generales que orientan la educación nacional en lo relativo a reglamentarias, constituciones provinciales y demás normativas derivadas, brindando un marco de referencia para las provincias

.Allí, el derecho a la educación se encuentra jurídicamente consagrado: se trata de una concepción del derecho a la educación como un derecho individual, compatible con la conformación de los estados nacionales (...) que implica la conquista de los derechos individuales y una modificación en la base de la legitimidad del poder.⁵⁰

⁴⁹ CASASSUS, J Y ARANCIBIA, V. 1997. Claves para la educación de calidad. Bs. As. Kapelusz. Pág.20.

⁵⁰ FINNEGAN, F Y PAGANO, A .2007. El derecho a la Educación en la Argentina. Bs. As. Argentina. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE. Pág.35.

En este contexto se sanciona la Ley de educación común⁵¹ N° 1420, por la que se establece la organización del sistema educativo⁵² sostenido por el Estado nacional de carácter obligatorio, estatal, laico y graduado.

En lo específico a la educación secundaria, su conformación tuvo origen en el modelo europeo; instituyéndose en primer término en las universidades (siglos XII y XIII), y tiempo más tarde en los colegios secundarios o de enseñanza media (siglos XVI y XVII). En las postrimerías del siglo XIX se delinearon las modalidades de bachiller, normal, comercial y técnica, que continuaron vigentes hasta el año 1993.

Dicho nivel educativo asume el carácter preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras clases dirigentes, en los comienzos de la república. Fue concebido como un canal de ascenso social, vinculado a lo académico-propedéutico, como un instrumento para la ilustración de los hombres que integraban las élites⁵³.

En los comienzos del siglo XX, se produce la expansión de los sistemas públicos de enseñanza que favorece a las incipientes clases medias en crecimiento, las cuales van ganando progresivamente más espacios, tanto en el ámbito de la sociedad civil como en la vida política.

⁵¹ Está destinada a la mayor parte de la población. Cumple con el objetivo de lograr que la población escolarizada adquiera las actitudes y valores que la estructura del sistema educativo prevé, en los plazos y en las edades teóricas previstos. PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. DINIECE.2002h.Op. Cit. Pág. 33

⁵² Es el conjunto de los servicios educativos reconocidos por normativa nacional, provincial o municipal. PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. DINIECE.2002h.Op. cit. Pág. 31.

⁵³ Durante la presidencia de Bartolomé Mitre (1862-1868), la política educacional dio primacía a los colegios secundarios, sus objetivos primordiales: a)- descubrir horizontes ; b)- ejercitar la observación y fomentar la capacidad y la experiencia ; c)- habituar al alumno en el cálculo y acostumbrarlo a los principios primeros de las cosas; d)- formar hombres capaces y distinguidos; e)- especializarlos en diferentes ramas; f)- crear la posibilidad de estudios abreviados de agrimensura, minería y otras especialidades con remarcado carácter práctico e inmediato aprovechamiento. En: SOLARI, M. 1995. Historia de la Educación Argentina. Bs. As. Paidós. Pág.139

La crisis mundial de 1929, y el consiguiente impulso de los procesos de industrialización, crean necesariamente nuevas demandas educativas. A partir de 1930, el estado oligárquico va dando pasos al estado “democrático populista” con mayor sensibilidad frente a problemas sociales, incluido el de la “educación” en sectores populares. Como resultado se duplica el número de estudiantes, alcanzando prácticamente al 70% de los niños en edad escolar⁵⁴.

La población estudiantil incorporada provenía – en general- de estratos obreros y de clase media –media y media baja-, que -hasta ese momento- habían sido excluidos; esto supuso una serie de demandas que exigieron a la educación y a la escuela -en particular- una función social diferente a la de su origen.

A principios del año 1950 -época del denominado desarrollismo- se fortalecieron las escuelas técnicas, junto a un proceso de sistematización de la enseñanza secundaria. La educación secundaria aseguraba el tránsito hacia diferentes profesiones mediante el ingreso a la universidad o bien el empleo en la fábrica o el comercio acorde a dicho modelo.

En la década del '60, el incremento de la matrícula fue considerablemente superior al aumento de población⁵⁵, y se observó un ritmo mayor de crecimiento entre los años 1960 y 1970. En ese momento, las políticas relativas a la educación secundaria asisten a un escenario marcado por la continuidad histórica de desigualdades sociales. Escenario que se manifiesta desde el momento en que se presenta la masificación junto con la diversificación cultural y social de los estudiantes, que buscan el acceso y demandan completar su escolaridad. Esto significó un punto de inflexión hacia la apertura de un nuevo camino a seguir por parte de la educación formal.

⁵⁴ Según lo evidencian diversas investigaciones.

⁵⁵ Esta expansión continúa en línea ascendente hasta los finales del siglo XX, cuando la concepción de capital humano cobra plena vigencia. Capital humano (incluido capacidad tecnológica) (...) la importancia del capital humano no se agota en el crecimiento económico de un país sino que –también- es decisivo como determinante de la movilidad intergeneracional. En: LLACH, J. J. 1999. Op.cit .Pág.23

A partir de los años ochenta, en la llamada década perdida, se abre una profunda crisis en el ámbito de la educación; crisis que se agudiza en Argentina⁵⁶ en los años noventa. La mitad de los jóvenes de quince a diecinueve años no tiene su escolaridad formal concluida-. Esto parece suceder porque –a medida que la producción de conocimientos se fue complejizando- el modelo institucional escolar tradicional incorpora cada vez más espacios curriculares, sin lograr los resultados previstos.

La expansión de la cobertura coloca a la educación secundaria ante un nuevo desafío: la integración de alumnos que “ya no adoptan las actitudes escolares homogéneas y la reflexión de los docentes a quienes ya no les alcanza el desempeño de su rol tradicional y la afirmación de sus objetivos para que los alumnos participen”⁵⁷

Al mismo tiempo, el restablecimiento de los procesos democráticos propició un clima favorable para la transformación y reformas educativas. Este clima dio lugar a un hito trascendente: el Congreso Pedagógico⁵⁸, convocado por Ley N° 23114, de septiembre del 1984, instancia en que se intentó construir una política educativa consensuada entre todos los sectores de la sociedad. A partir del Congreso Pedagógico se llega a la conclusión de que la transformación del

⁵⁶ En la Argentina de las últimas décadas, se destaca la dominancia de factores de contexto, tal como la situación económica, el marco político- institucional y las condiciones sociales en términos de capital educativo, patrimonial y recurso de ingreso familiares) que constituyen un conjunto de factores cuyo desempeño parece haber distribuido manera desigual oportunidades, trayectorias y transiciones de vida sobre las nuevas generaciones, poniendo en escena la existencia de crecientes desigualdades en la vivencia de la niñez y la adolescencia. En: PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA (Argentina) - FUNDACION ARCOR. 2009. Barómetro de la deuda social de la infancia (Argentina 2004-2008). Bs. As. Argentina. UCA. Pág. 21.

⁵⁷ JACINTO, C. Y FREYTES FREY, A. 2004 Políticas y Estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio de la ciudad de Buenos Aires. Paris. UNESCO/IIEP. Pág.26.

⁵⁸ El Congreso Pedagógico se propuso garantizar una participación amplia. Crítica, creadora y respetuosa de las opiniones ajenas. El trabajo se dividió en siete comisiones, cuya responsabilidad fue discutir y lograr acuerdos sobre siete temas centrales de la educación. La primera analizó los objetivos y funciones de la educación, concibiéndola como perramente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana. La segunda también trató los objetivos y funciones de la educación, pero en vista de la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista. Las formas de la educación fue el tema de la tercera comisión, mientras la cuarta se encargó de la distribución de los servicios educacionales y su rendimiento. La quinta vio los aspectos pedagógicos, la sexta, la administración de la educación y la séptima, su gobierno y financiamiento. ZONA EDUCATIVA.1998b. Bs. As. Argentina. Año 3. (N° 28). MEC. Pág. 10.

sistema educativo nacional era necesaria ya que había que generar e implementar políticas cuyos ejes fueran la democratización, regionalización, desconcentración y descentralización educativa. Y así sucedió:

En él se logró una serie de acuerdos sobre un conjunto de reformas en materia de educación básica nacional: descentralización de la educación a las provincias, extensión de la obligatoriedad escolar, revisión de los contenidos y de los métodos pedagógicos, priorización de los sectores más desfavorecidos, articulación con el mundo del trabajo y reformulación de planes y políticas de formación docente.⁵⁹

No obstante, a medida que los sistemas de educación se van desarrollando, la educación formal tiene problemas más complejos y específicos. Hay que afrontar el aumento del número de alumnos y la diversidad de la población escolar, tratando de conseguir, al mismo tiempo, que todos los niños- jóvenes puedan tener acceso a una educación de calidad.

Un sistema educativo masificado ha de tener consecuencias importantes en el campo de la equidad educativa. Plantear en términos de equidad la oferta educativa supone forjar la política educativa en términos de la cimentación de una ciudadanía en igualdad de derechos.⁶⁰

Dos importantes momentos encuadran la transformación educativa: la reunión de Jomteim: “Declaración mundial sobre educación para todos”, en Tailandia (1990), y el encuentro de la CEPAL, llamado “Conocimiento y equidad” (1992).

⁵⁹ TEDESCO, J. C., et al. 2004b. Maestros en América Latina. Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile. PREAL. BID. Pág.28.

⁶⁰ En este contexto de proyección política se afianzaron las reformas educativas en América Latina; buscando garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, junto a la promoción de la consolidación social

El documento de Jomteim se refiere a las necesidades básicas del aprendizaje, tanto a herramientas como la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo, la atención de problemas, como a los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir, trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo.

Los años noventa fueron productivos en reformas estructurales⁶¹. Los cambios que se sucedieron fueron tanto de estructura y organización del sistema como de la vida cotidiana de las instituciones escolares.

Las estrategias de cambio curricular fueron variadas e incluyeron desde el establecimiento de parámetros o contenidos mínimos nacionales hasta el rediseño del conjunto de planes y programas desde el Estado Nacional. Puede señalarse en líneas generales que, además de los cambios específicos realizados en los textos curriculares, en la mayoría de los países se efectuaron transformaciones organizativas y pedagógicas que apuntaron a reconfigurar el saber escolar y las instituciones escolares, y que determinaron en gran medida cómo nuevos textos fueron puestos en práctica, remodelados y/o cuestionados⁶².

La década de los noventa fue construyendo un marco general para el desarrollo de las transformaciones educativas. Se definen metas medulares, objetivos comunes, estrategias y pautas de acción concertadas que van desde el nivel estratégico al nivel operativo.

⁶¹ La reforma educativa (...) irrumpió - en Latinoamérica- como un tema político que aparentemente tiene la misma prioridad tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo. En: CORRALES, J. 1999, Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas, Documento N° 14. Santiago de Chile. PREAL, Santiago de Chile. Pág. 3.

⁶² BRASLAVSKY, C. 2004d. Op. Cit. Pág.389.

En correspondencia, se llevó adelante una serie de acciones tendientes a la democratización de la enseñanza secundaria mediante la eliminación de medidas selectivas en el ingreso al nivel educativo (Jacinto, C. 2006). Sin embargo, el acceso a oportunidades educativas relevantes es un logro pendiente para un importante porcentaje de población estudiantil. “Los jóvenes de zonas urbano deprimidas y de zonas rurales tienen dificultades para acceder y permanecer en la educación. La equidad no está presente para la mayoría de la población de ese segmento.”⁶³

Los jóvenes, en el nivel secundario, presentan mayores inequidades. Solo entre el 70% y 83% de los jóvenes de áreas urbanas y edades entre 13 y 19 años están matriculados en el sistema escolar.⁶⁴

Así se plantean nuevos desafíos vinculados con la política educativa, junto a la posibilidad de articular decisión y acción. “En los sistemas educativos, con modelos educativos centralizados de gobierno de la educación, las decisiones se tomaban en la punta de la pirámide jerárquica”⁶⁵. Las reformas educativas son inherentes a los contextos⁶⁶ y procesos institucionales, entre los que debe hallar un espacio, por lo mismo su sustentabilidad adquiere carácter político.

3.2 Antecedentes del proceso institucional de transformación educativa

⁶³ OEA-UDSE. 1998. Educación de la América Latina: Calidad y equidad en el proceso de globalización. Washington. OEA. Pág.15.

⁶⁴ CEPAL 2003c Panorama social de América Latina 2002-2003, Santiago de Chile. Naciones Unidas.

⁶⁵ BRASLAVSKY, C. “et al 2001c. El estado de la enseñanza. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Bs. As. Ediciones Santillana. Aula XXI. Pág. 45.

⁶⁶ Las condiciones del contexto refieren a los escenarios donde ocurre, y se manifiestan, en la mayoría de los casos, en espacios cambiantes como consecuencia de la emergencia social.

Las diversas realidades educativas que presenta -en particular- Argentina dan cuenta de problemas, necesidades, estructuras organizativas y estrategias diferentes.

Desde esta perspectiva, se pone en el centro la presencia de nuevos públicos provenientes de diversos sectores sociales que exigen ser valorados como sujeto de derecho y de herencia cultural. Es por ello que un trabajo de inclusión justo deberá tender a desnaturalizar la pobreza que habita en las escuelas, humanizando sus prácticas a partir del desarrollo de acciones preventivas y remediales⁶⁷.

La educación se encuentra condicionada por elementos subyacentes a marcos referenciales más amplios; como consecuencia de los procesos de urbanización y la complejización del sistema productivo, que exigen una progresiva diversificación. El estado benefactor comienza a perder vigencia dando lugar a un nuevo modelo de estado, con un fuerte impacto en la educación que se refleja en el progresivo aumento del fracaso de la institucionalidad educativa.

Con la masificación escolar, la escuela se ha convertido en una agencia de distribución de recursos y el Estado solo aparece como benefactor- en tanto estado subsidiario/ meritocrático - actor no ligado- desde una postura de la oferta educativa gratuita e igualitaria -igualdad que se traduce en (in)equidad, dado que los alumnos no alcanzan a desarrollar las competencias prioritarias requeridas-⁶⁸.

⁶⁷ CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. 2003. La Educación como factor de Inclusión Social Bolivia. OEI. (en línea) (consulta: 3 de septiembre de 2009) www.oei.es/xiicie_doc01.htm

⁶⁸ DUBET, F. & MARTUCELLI, D. 2000. En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Bs. As Losada. Pág.243.

El contexto social en que se enmarca la reforma educativa se caracteriza por un cambio repentino en la dinámica económica. Esto tiene una directa incidencia sobre la contextualización de la reforma, ya que los efectos de esta crisis significaron un aumento en la vulnerabilidad social para las familias empobrecidas.

En el año 1991 se inician los procesos de transformación educativa basados en la descentralización de los sistemas educativos: desde el Estado Nacional hacia las provincias que lo conforman. Mediante la ley N° 24049 del año 1992, se ponen en marcha los procesos de transferencias de los servicios educativos nacionales. La descentralización⁶⁹ efectuada no supone una federalización, sino que es concebida como una reorganización burocrático-administrativa cuya cabeza sigue siendo la misma nación. El centro no desaparece sino que resignifica sus funciones⁷⁰.

El concepto de descentralización se ha definido como la transferencia de la autoridad, o la dispersión del poder para planificar, gestionar y tomar decisiones, desde el nivel nacional a los niveles subnacionales, o en términos más generales, desde niveles altos de gobierno a niveles inferiores.⁷¹

Sin embargo, el proceso de descentralización de la gestión educativa a las provincias argentinas profundizó las inequidades regionales y generó fuertes tensiones. Las provincias llevaron a cabo modificaciones en sus sistemas educativos. Esto significó la confluencia de transformaciones reveladoras y la

⁶⁹El proceso de descentralización tiene antecedentes que se remontan a fines de la década de 1960, cuando se transfirieron escuelas a algunas provincias. A fines de 1970 casi todas las escuelas de nivel primario quedaron bajo dependencia provincial. En 1992, pasaron además de las escuelas primarias remanentes, los establecimientos secundarios y terciarios y, en 1994, el entonces Ministerio de Cultura y Educación no tenía ningún establecimiento educativo bajo su dependencia. En: NEIROTTI, N 2008. De la experiencia escolar a las políticas públicas. Bs. As. IIPE-UNESCO. Pág.143.

⁷⁰ AGUERRONDO, I. 1992c La escuela media transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva". Bs. As. ME. Pág. 20.

⁷¹ MILLS, A. 1990. Descentralización de los sistemas de Salud: Conceptos, aspectos y experiencias nacionales. Ginebra. OMS UNESCO (en línea) (Consulta: 29 de junio de 2009) www.bnm.me.gov.ar/=MILLS,%20ANNE&cantidad=&formato=&sala=

consecuente desviación de la calidad, igualdad y articulación del sistema educativo argentino.

De esta manera se modifican las estructuras organizativas y pedagógicas; varían los ejes fundantes del modelo educativo surgido en el siglo XIX y se trasladan a las provincias nuevas problemáticas educativas.

Con posterioridad a la aprobación de la Ley de Transferencia se sanciona -en el año 1993- la Ley N° 24195 Federal de Educación⁷². Esta provee un nuevo marco general de regulación del sistema educativo argentino, ahora a cargo de las provincias. Se trata de coordinar esfuerzos y homogeneizar situaciones ante la segmentación producto de las transferencias. El alcance y los modos de implantación de la Ley Federal tuvieron un carácter heterogéneo en las distintas provincias. Esto se manifestó en las múltiples opciones de estructuras curriculares e institucionales.

Puigrós⁷³ sostiene que, entre los problemas, más destacables que acarrió la nueva estructura, deben señalarse:

- Interpretaciones distintas, como consecuencia de las cuales hay provincias en cuyos territorios coexisten aún tres y cuatro sistemas distintos (primaria y secundaria de 6 años cada una; primaria de 7 y secundaria de 5; tres ciclos⁷⁴, polimodal; dos ciclos, escuela intermedia y polimodal) y desarticulación del sistema educativo nacional, pues entre los sistemas de muchas provincias no hay correspondencia.

⁷²Primera norma que abarcó el sistema educativo en su totalidad, pero que dejó instalada una diversidad de formas organizadoras de la educación, en virtud de las competencias adjudicadas a las provincias. En: NEIROTTI, N. 2008. Op. Cit. Pág. 143.

⁷³ PUIGROS, A. 2009. Qué paso en la educación Argentina Bs. As. GALERNA .Pág. 91.

⁷⁴ Se refiere a las posibles organizaciones de la enseñanza- aprendizaje dentro de un nivel educativo. Los ciclos se articulan entre sí en función de objetivos y contenidos pedagógicos y pautas de evaluación y promoción. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CIENCIA Y TECNOLOGÍA. DINIECE. 2002. Op. Cit. Pág.13

- Cierre de escuelas secundarias antes de implementar el tercer ciclo (los grados 7º, 8º y 9º, o sea 7º de primaria más 1º y 2º de secundaria) y el polimodal (correspondiente a los años superiores de la enseñanza media) que debían sustituirlas, sin tener los edificios suficientes y adecuados.

- Restricción de la oferta de nivel secundaria a partir del cierre de establecimientos o de la apertura de menor cantidad secciones de polimodal. Como consecuencia de esto, los alumnos⁷⁵ que quisieran concurrir a ese nivel deberían trasladarse diariamente o albergarse en lugares lejanos a su residencia.

- Primarización de los años iniciales del secundario y convivencia de los adolescentes⁷⁶ con los niños menores. De este modo se desarticulaban los grupos etarios de escolares, sin organizaciones institucional y pedagógica específica.

- Ruptura del ciclo de enseñanza media producida como consecuencia de la inclusión -en algunas provincias- del tercer ciclo de la EGB en el mismo establecimiento de los anteriores o bien organizado como "escuela intermedia", en un local aparte.

- Cierre de las opciones diversas de enseñanza técnica que, aunque insuficientes y desordenadas, sostienen la modalidad desde hace muchas décadas en el país. En algunas provincias (caso Córdoba) se comenzó con el proceso de dilución de esos establecimientos pero sin definir la organización local del polimodal, ni recapacitar al personal docente y técnico".

⁷⁵ Beneficiario directo de los servicios educativos, sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. En PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CIENCIA Y TECNOLOGÍA. DINIECE. 2002. Op. Cit. Pág. 3

⁷⁶ La adolescencia puede caracterizarse como el periodo de la vida del sujeto en donde se realiza la transición de la edad escolar a la juventud. Ser adolescentes no corresponde a un estado natural sino a una construcción social, y por tanto no es una categoría inmutable ni ajena a profundos cambios que vive nuestra sociedad. Según datos oficiales, Argentina cuenta actualmente con alrededor de 12 millones de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años, de los cuales se estima que al menos 5 millones residen en condiciones de pobreza económica. En: PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA. (Argentina) - FUNDACION ARCOR. 2009 Op cit Pág. 21- 119

Esta nueva configuración se caracteriza por ser general -comprende todos los niveles y ciclos, regímenes especiales, educación formal y no forma-, básica - establece los lineamientos para la transformación educativa-, nacional -rige para todas las provincias- y federal -contempla las particularidades jurisdiccionales-.

En consecuencia, la escuela secundaria⁷⁷ fue objeto de una fuerte conversión de carácter estructural por cuanto afectó el modo de concebir la duración de la educación básica y avanzó hacia a revisión integral de los contenidos curriculares.

Entre los principales cambios que contempla, se destacan: a)- la extensión de la obligatoriedad a diez años, b)- la creación de la educación general básica de 9 años subdividida en tres ciclos obligatorios, c)- la educación polimodal (no obligatoria) y los trayectos profesionales que continúan a la educación general básica, d)- la gratuidad. e)- el cumplimiento de los contenidos básicos comunes f)- la evaluación de la calidad de la educación, g)- la creación Red Federal de Formación Docente Continua. No obstante, su impacto en la calidad de los aprendizajes fue relativo, en la medida en que no significó cambios en el ámbito de las prácticas de enseñanza ni en los espacios y formas de trabajo institucional.

La política de elaboración curricular siguió un patrón lineal de especificación curricular partiendo de una instancia nacional que prescribe los contenidos a una instancia provincial que elabora los diseños curriculares, con la culminación del proceso en la instancia institucional que elabora el proyecto curricular.

En general, la reforma no alcanzó los objetivos que se había fijado en relación con la transformación. Esto lo advertimos en los modelos de gestión y organización tradicional en las instituciones educativas, en las formas de interacción y de toma

⁷⁷ El colegio secundario hoy es el último piso de la escolaridad obligatoria. Esta tiene por función contribuir a la formación de los sujetos autónomos y competentes para la vida colectiva, al desarrollo de capacidades productivas y creativas y a garantizar su formación permanente en un mundo que cambia de manera acelerada. TENTI FANFANI. E. En: PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA (Argentina) - FUNDACION ARCOR. 2009d. Ibidem. Pág. 158.

de decisiones, entre otras. “De esta forma, el desafío consistió en resolver la vieja alternativa entre una escuela inclusiva o selectiva”.⁷⁸

Al respecto, Braslavsky⁷⁹ expresa:

(...) la experiencia Argentina demostró que el cambio desde una estructura del sistema educativo organizada por niveles a una estructura educativa organizada por ciclos, puede tener un alto impacto en cuestiones tales como la asistencia y retención en los alumnos, pero no en el mejoramiento de la calidad educativa, (...) es posible prever altas tasas de fracaso escolar de los grupos más vulnerables, que sin ninguna duda se han incorporado a las escuelas más pobres, situación que se da en la mayoría de las jurisdicciones Provinciales.”

En lo referente a las instituciones educativas secundarias, el aspecto más debatido se relaciona con la imposibilidad de ofrecer respuesta a las nuevas demandas planteadas por la incorporación masiva de población estudiantil, que instaba a cambiar con usos habituales y maneras de entender y dar sentido e identidad a las propias prácticas. Esta población estudiantil -de tipologías más heterogéneas- requiere mayor sensibilidad y apertura hacia la diversidad cultural como elemento pedagógico e institucional.

En referencia, diversos trabajos de indagación (Tedesco, 2005; Filmus, 2001) atribuyen una responsabilidad causal al proceso de reforma educativa institucionalizado por la Ley Federal, en el nivel secundario. Entre los principales indicadores mencionan: la fragmentación y desigualdad como fenómeno extendido para todo el sistema educativo, a pesar de la unificación de la política curricular del

⁷⁸ FERREYRA, H. A. 2006. Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño y en la implementación en la Provincia de Córdoba. Córdoba. Argentina. Colección Thesys 9. UCC. Pág. 75.

⁷⁹ BRASLAVSKY, C. 1999b. Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Bs. As. Santillana Aula XXI. Pág. 41.

país con los denominados contenidos básicos comunes; la desarticulación organizacional y curricular entre ciclos y niveles; los bajos niveles de calidad en los aprendizajes escolares; la distancia entre las prescripciones curriculares de corte documental y las prácticas de enseñanza de los docentes; la distancia creciente entre las expectativas y las necesidades de los jóvenes y los modelos de organización escolar puestos en práctica.

A esto se suman los acontecimientos políticos y económicos del 2001 que impactaron en el sistema educativo referidos en síntesis:

El simultáneo fracaso educativo y la profundización de la brecha socio-educativa; la disminución de los estándares de calidad; el incremento de la violencia en el contexto escolar inmediato y mediato y la falta de articulación⁸⁰ entre niveles. En los umbrales del siglo XXI, la posibilidad de que los estudiantes de las zonas urbanas y rurales (vulnerables) transiten un itinerario escolar con éxito, en el contexto actual, se agrava no sólo con la problemática económica, sino también con la carencia socio-cultural que envuelve a estas poblaciones que viven en situación de riesgo⁸¹.

Considerar como referente fundamental la percepción, el posicionamiento y la forma de asumir y explicar la realidad socio-educativa por parte de las personas a quienes involucra el cambio⁸², es la única forma de garantizar su participación real y, por lo tanto, mejores niveles de adecuación, pertinencia y viabilidad de los procesos de cambio. “Es importante un esquema de análisis que contenga cuatro

⁸⁰ Se refiere a estrategias de implementación de programas y proyectos educativos que contemplan la vinculación entre ciclos y/o niveles en uno o varios establecimientos. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CIENCIA Y TECNOLOGÍA. DINIECE. 2002. Pág.9

⁸¹ FERREYRA, H. A. 2006. Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño y en la implementación en la Provincia de Córdoba. Córdoba. Argentina. Colección Thesys 9.UCC. Pág. 28

⁸² La heterogeneidad social y cultural de los jóvenes deberá comenzar a ser considerada como un punto de partida para reconocer plenamente el derecho de todos al nivel secundario. En: Rivas, A y otros 201.. Radiografía de la Educación. Bs. As. CIPECC. Fundación Noble. Clarín. Fundación Arcor.. (en línea) (consulta: 03 de mayo de 20'10) www.cippce.org. Pág. 15

definiciones: equidad, libertad de acción, cohesión social y eficiencia interna, dimensiones que deben actuar de forma interrelacionada entre sí, para lograr obtener el mejoramiento de la educación”⁸³.

Es así como, en el año 2005, se sanciona la Ley N° 26075 de financiamiento educativo que establece un incremento gradual del sistema educativo a través de asignaciones de los recursos coparticipables entre las provincias argentinas a los fines de favorecer la calidad y la equidad del sistema educativo argentino.

En diciembre del año 2006 se promulga una nueva Ley de Educación Nacional N° 26206 para regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en el art. 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

La Ley extiende la escolaridad a trece años, desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria⁸⁴ (art. 16). Y establece la estructura del Sistema Educativo Nacional dividido en cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria”. Se faculta a las jurisdicciones para definir otras modalidades de la educación común, con carácter excepcional.

Con respecto a la educación secundaria, se estructura en dos ciclos: un Ciclo Básico -de carácter común a todas las orientaciones- y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (art.31).

⁸³ WOLF, L. et al. 2002. Educación privada y política pública en América Latina. PREAL. Santiago de Chile. Pág. 115.

⁸⁴ Esta meta, largamente añorada, exigirá fuertes retos para el gobierno de la educación y a las familias que garanticen la inclusión educativa. En: PUIGROS, A. 2009. 189.

En ella se reconocen explícitamente los puntos críticos que se adjudican a la crisis del nivel, agudizada durante la década de los noventa. Sus contenidos están claramente orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo y enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito básico para la integración social plena⁸⁵.

En este contexto de proyección política, se afianzó la búsqueda de dos propósitos particulares: 1- Garantizar la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo, 2- Promover una mayor integración social. En el mismo sentido se contemplan disposiciones reparadoras para los efectos críticos de las políticas educativas de los noventa. El cambio de paradigma⁸⁶ resalta el carácter de universalidad de las estrategias de inclusión destinadas a garantizar la igualdad de oportunidades y los resultados educativos para los sectores más vulnerables. Se orienta particularmente a relacionar la variabilidad en los aprendizajes como desigualdad, en la medida en que está asociada con tres grandes tipos de determinantes: los organizacionales, los institucionales y los familiares. Así, pues, se definen como temáticas del sistema educativo sobre las cuales recabar y evaluar información.

Se reconoce, además, la necesidad de reconstruir un Estado-Nación en el que la cultura deje de ser una cuestión de transferencia para convertirse en una cuestión de realización mediante la perspectiva de procesos continuos;

⁸⁵ PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.2007. Resolución N° 31. La educación Secundaria para adolescentes a partir de la ley Nacional de Educación. Documento para discusión. (en línea). (consulta: 25 de Julio de 2009. www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/31-07-anexo01.pdf. Pág. 5

⁸⁶ Este nuevo paradigma enuncia que la acción del Estado requiere orientarse hacia grupos específicos de la población considerados tanto por su grado de vulnerabilidad social como por la prioridad de sus demandas de integración más plena en la sociedad.

En el nuevo paradigma de fin de siglo, el conocimiento ocupa un lugar preponderante, por su fuerza revolucionaria “tanto el débil como el fuerte pueden adquirirlo (...) el conocimiento es la más democrática fuente de poder”⁸⁷

(...) desde este paradigma, lo esencial, es configurar la propuesta de políticas públicas-educativas, en marcos referenciales de propuesta flexible, que permitan atender los diferentes puntos de partida cultural, su riqueza y multiplicidad; ampliando posibilidades de apropiación. Las instituciones educativas aparecen como lugares claves para el desarrollo de estrategias políticas al servicio de la construcción de sujetos sociales.⁸⁸

La escuela secundaria es un producto socio-histórico, resultado de un proceso de esclarecimiento de los espacios colectivos de la sociedad en donde los sujetos sociales objeto de la enseñanza establecen su principio en la vida activa en la comunidad a la que pertenecen.

(...) el capital educacional, es decir, los años de estudios cursados y la calidad de la educación recibida, es un factor decisivo para lograr el desarrollo económico de un país y el mayor bienestar a nivel individual. Esto es así debido a que se amplían las posibilidades de acceder a trabajos mejor remunerados y las capacidades para una participación social más activa, factores que contribuyen a una mejor cohesión social (...)⁸⁹.

⁸⁷ TOFLER, A. 1992. Op. cit. Pág.54.

⁸⁸ TEDESCO, J.C. 2007d. Cómo superar las desigualdades y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino. Bs. As. IIPE/ UNESCO. Pág. 95

⁸⁹ CEPAL. 2001b. Panorama Social América Latina 2000-2001. Santiago de Chile. CEPAL/Naciones Unidas. (en línea) (Consulta: 25/11/09) www.eclac.org. Pág.53

De la misma forma, autores como Gimeno Sacristán (1997) y Santos Guerra (1997) sostienen que la escuela secundaria aún hoy debate su misión entre constituirse en un nivel educativo de educación básica o en aquel que otorgue conocimientos tanto para la prosecución de los estudios a nivel superior como para el acceso al desarrollo laboral, que conjuga en sí tradiciones curriculares en las que se produce la tensión entre el nuevo enfoque y su propia historia, sin que logre alcanzar perfil propio.

El informe de seguimiento de la “educación para todos” estableció una serie de metas que deberán verse reflejadas para el año 2015: 1- La atención a la educación de la primera infancia, 2- la universalización de la enseñanza primaria, 3- necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos, 4- la alfabetización de los adultos, 5- la paridad entre los sexos y 6- la calidad de la educación⁹⁰.

3.3 Contextualización de la educación secundaria en la provincia de Córdoba

El sistema educativo provincial encuentra su marco general en la Constitución Nacional, y su primer fundamento en la Constitución Provincial. En particular esta última enuncia -en lo concerniente al gobierno de la educación- en su art. 63, en forma textual: “El estado provincial organiza y fiscaliza el sistema educativo en todos los niveles, con centralización política y normativa y descentralización operativa, de acuerdo a los principios democráticos”.

⁹⁰ UNESCO, 2008c Informe de seguimiento de la ETP en el mundo. Paris. (en línea) (Consulta: 23 de julio de 2009) www.unesco.org. Pág. 5

En la década de los años ochenta- en el siglo XX- se pone en marcha la reforma educacional de la provincia de Córdoba que tuvo, como ejes principales, la regionalización⁹¹, la reforma curricular y la capacitación docente.

En el año 1987 se aprueban los nuevos lineamientos curriculares, y se innova cambiando la estructura de la educación secundaria en algunas escuelas al instaurarse el Ciclo Básico Unificado (CBU).

Iniciando los años noventa, se sanciona la Ley N° 8113⁹², Ley General de Educación, que “sienta las bases para la organización y administración del Sistema Educativo Provincial”⁹³.

Esta Ley introduce la extensión de la obligatoriedad escolar para los niños de cinco años y para el ciclo básico de la educación secundaria (once años en total) y prevé nuevos mecanismos de participación de muy difícil aplicación, tales como el consejo general, delegaciones y consejos regionales, consejo del centro educativo.

Las bases establecidas por la Ley N° 8113 fueron modificadas por la Ley N° 8225⁹⁴, disponiendo que el sistema educativo establecido en la Ley general de educación N° 8113, en lo concerniente a la Educación Primaria y Educación Media, adoptará la siguiente estructura⁹⁵:

⁹¹ En referencia al proceso de transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires; este tuvo su encuadre jurídico en la Ley Nacional N° 24049 y en el convenio ratificado posteriormente por las jurisdicciones receptoras. La Ley Provincial N° 8253 aprobó el convenio celebrado con fecha 01/12/92 entre el Poder Ejecutivo de la Nación y la Provincia, aceptando a partir del 01 de enero de 1993 los servicios educativos nacionales y las facultades y funciones sobre los servicios de enseñanza privada incorporados a la enseñanza oficial nacional ubicados en el territorio de la Provincia de Córdoba.

⁹² Promulgada por el Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba en el año 1991

⁹³ FERREYRA, H. 2006. Op. Cit. Pág.28

⁹⁴ Promulgada por el Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba en el año 1995

⁹⁵ Además de las normas generales que estructuran el sistema educativo provincial, la labor de los docentes se encuentra regida por estatutos (nivel inicial y primario – 1957) y nivel medio, especial y superior (Dto. Ley 214/E/63 modificatorias y reglamentarios); el funcionamiento de los establecimientos educativos está regulado en cada nivel por su respectivo reglamento general de escuelas (nivel medio resolución DEMES 979/63); el sector privado de enseñanza se encuadra en la ley N° 5326 del año 1972 y sus modificatorias, el procedimiento administrativo se encuadra en la ley N° 5350). por ley 6658, entre otras múltiples normas

- Nivel Primario: de escolaridad obligatoria, que comprenderá 6 años.

- Nivel secundario⁹⁶: que comprenderá: Ciclo Básico Unificado –obligatorio, de 3 años de duración- y Ciclo de Especialización: 3 años de estudios, no obligatorio.

La Provincia de Córdoba se distingue -en su implementación- por la adopción de una versión particular de la transformación educativa. Esta modalidad indujo a la generación de una serie de tensiones que se expresaron en oposiciones entre el Poder Ejecutivo Provincial, los gremios docentes y los diferentes actores de las instituciones educativas. “La descentralización demanda sustantivos cambios en la cultura organizacional y los modelos de gestión pública asociados a las nuevas tareas y responsabilidades que deben abordar las administraciones descentralizadas”⁹⁷.

En el año 1995, los alumnos finalizaron el nivel primario en sexto grado y pasaron al ciclo básico unificado - de tres años de duración-. En el año 1996, se secundarizó el séptimo grado en los establecimientos educativos urbanos y, un año después, en los establecimientos educativos rurales. Estos cambios generaron múltiples movimientos de personal docente. Se dispuso, entonces - mediante el decreto ley 141/96 y decreto ley 149/97- que todos los establecimientos de nivel secundario contaran con un ciclo básico unificado (CBU) y un Ciclo de Especialización (CE)⁹⁸.

”La provincia opta por la aplicación masiva a partir de 1996 sin prever la puesta en marcha de experiencias a escala piloto; los documentos de la provincia justifican esta decisión, argumentando: Esta estrategia permitirá cambiar tanto el modelo pedagógico de la escuela primaria, como el de la

⁹⁶ Equivale a nivel secundario.

⁹⁷ RACZYNSKI, D Y SERRANO, C. 2001. Descentralización. Nudos críticos. Santiago de Chile. Cooperación de investigaciones económicas para Latinoamérica/ CIEPLAN. Pág. 418.

⁹⁸ Ver Anexo I

escuela media, logrando una mejora global de la calidad de la oferta educativa provincial”⁹⁹ .

La extensión de la obligatoriedad se elevó a diez años. El cambio de estructura en el sistema, junto con las reformas curriculares y los estilos de gestión Institucional, constituyen un proceso de transformación compleja, desarrollado en diferentes niveles de implementación e impacto en la estructura académica y organizativa del sistema educativo.

La transformación educativa en el territorio provincial trajo aparejado -en primera instancia- el incremento de la matrícula en el nivel secundario. Éste fue el resultado de la ampliación de la obligatoriedad y de la incorporación al sistema de nuevos grupos sociales, antiguamente excluidos.

Repitencia, abandono y bajos rendimientos afectan más intensamente a los *sectores sociales vulnerables*. Es en los alumnos de estos sectores en quienes se constatan falencias en los aprendizajes básicos -especialmente en la resolución de problemas matemáticos y comprensión lectora- que dificultan su tránsito exitoso por las instituciones.

Las políticas de reinversión –o creativas- comenzaron a ponerse en marcha (en América Latina) a principios de los años 2000, y su sentido estaba más cerca del abordaje de los problemas estructurales del sistema educativo: (a) la aplicación del concepto de políticas focalizadas, (b) la producción de nuevos currículos, (c) el diseño institucional para la formación profesional, (d) la legitimación y promoción de la autonomía en las escuelas y (e) la promoción de la autonomía institucional¹⁰⁰ .

⁹⁹ PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. 2007. Op. Cit. Pág. 5

¹⁰⁰ BRASLAVSKY, C. 2004d. Op. Cit. Pág. 495.

En la mayoría de las escuelas se llevan a cabo procesos institucionales asentados en prácticas homogéneas frente a poblaciones heterogéneas, lo que determina que las poblaciones heterogéneas reaccionan en forma diferente frente a las distintas condiciones del aprendizaje.

Como esta combinación es la que profundiza la exclusión,¹⁰¹ una franja de la población de jóvenes ha reemplazado -en gran medida- los sistemas educativos formarles por la calle y el grupo de pares, con los que comparte la misma forma de vida y similares experiencias de fracaso y estigma.

Los procesos de integración a la escuela de niños y jóvenes considerados diferentes por su cultura o situación de clase, promovidos por la extensión de la obligatoriedad, suelen intensificar la construcción de esquematizaciones o estereotipos en el aprendizaje. Sin embargo, es necesario aclarar que la trama de significancia esquematizada no constituye una patología individual, sino una construcción social profundamente inscrita en la historia particular de cada actor, entrelazada con la particular historia Institucional”¹⁰².

Además, la extensión de la obligatoriedad generó una mejora en la matrícula. Se observa un incremento importante entre los 12, 13, 14 años, “por encima del 90%”¹⁰³. Como resultado, se amplió la franja constitutiva del fracaso educativo y disminuyeron los índices de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. .

¹⁰¹ A la confluencia de múltiples factores que generan la exclusión de los adolescentes al nivel secundario, que en muchos casos son naturalizados, se suman las ciudades disímiles de la oferta educativa. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA (Argentina) - FUNDACION ARCOR. 2009. Pág. 145

¹⁰² TADEUZ, S .1997. Descolonizar el curriculum. En. GENTILI. P (Comp.). Cultura, política y curriculum. Ensayos sobre la crisis de la escuela publica. Bs. As. Losada. Pág. 87.

¹⁰³ GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CORDOBA. MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA. Ex. DIRECCION DE PLANFICACION Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS. 1998c. Informe de Estadísticas. Córdoba. MEP. Pág. 47.

Así, a mediados del año 1999 e iniciada una nueva gestión de gobierno en la Provincia de Córdoba, se define la firma con los gremios docentes del denominado “Pacto de Calidad Educativa en Córdoba”¹⁰⁴. La resolución ministerial N° 805/06 – 29 de Diciembre de 2005- , expresa: “El Pacto de Calidad Educativa significó el primer escalón en un creciente y progresivo compromiso con el mejoramiento del sistema educativo (...) “Crear condiciones de viabilidad, atender a lo urgente, garantizar la cobertura y el acceso de todos a la educación fueron los pilares de las políticas educativas con las que se inició esta gestión de gobierno”.

Al respecto es de importancia expresar que entre los años 2001 y 2002, el país se vio envuelto en una profunda crisis institucional, social, económica y financiera que afecto el normal desenvolvimiento de las acciones previstas con anterioridad. Esto tiene una directa incidencia sobre la trayectoria educativa ya que los efectos de esta crisis significaron para numerosas familias – de clase media baja y clase media-media-, una disminución en su capacidad de acompañar y apoyar el desempeño escolar de los niños- jóvenes, como consecuencia de la prolongación de sus efectos en el tejido social por varios años y, afectando así todo el sistema educativo

“la brutal crisis que atravesó nuestro país, tuvo efectos en todos los planos de la actividad educativa, pero por la singular crudeza con que recae en la población infantil, afecto de manera alarmante la escolaridad general o básica”.¹⁰⁵

¹⁰⁴ El Pacto de Calidad Educativa suscripto por el Gobernador J. M. de la Sota y los secretarios de los tres gremios docentes cordobeses, el 11 de septiembre de 1999 formalizó el compromiso de la provincia en materia de infraestructura y equipamiento escolar, de inclusión y calidad educativas y de jerarquización de la actividad y la carrera docente. Deben destacarse, en particular, la priorización de las acciones relativas a la superación de los problemas del “fracaso escolar”; al mejoramiento de la educación en las escuelas urbano marginales; a la recuperación y el fortalecimiento de las escuelas rurales, a la creación del ciclo básico unificado en localidades pequeñas, barrios alejados de las grandes ciudades y zonas rurales para asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CORDOBA. PODER EJECUTIVO. 2000e. Pacto de la calidad educativa. Córdoba, Argentina.

¹⁰⁵ VAN GELDEREN, M . 2005. Aportes y propuestas individuales y generales sus diagnósticos. En: TEDESCO, J.C. (comp.) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?. Bs.As. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CIENCIA Y TECNOLOGÍA.- IPE-UNESCO. Pág. 272

En este marco el Ministerio de Educación¹⁰⁶ provincial - en el periodo comprendido entre los años 2001 y 2005 - lleva a la práctica dos Programas¹⁰⁷ de innovación pedagógica: Escuela Para Jóvenes - promovido desde la jurisdicción nacional- y, el programa Escuela Centro de Cambio, ambos dirigidos al primer ciclo de la educación secundaria y aplicados en diferentes grupos de instituciones educativas.

Los mismos se presentan como una estrategia de intervención del gobierno de la educación provincial frente a los puntos críticos que configuran la situación de profunda crisis por la que atravesaba nuestro país. En particular, pretende operar sobre alguna de las situaciones vinculadas con la fragmentación y la desigualdad que se instalan en los establecimientos educacionales. Aquí es posible exponer alguna presunción en relación a cómo ciertas condiciones de la coyuntura afectaron la práctica educativa escolar. Puede plantearse la explicación en términos del efecto tardío o de inercia que puede haber tenido la crisis social y económica..

¹⁰⁶ En referencia a su capacidad operativa, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, tiene a su cargo 93.289 docentes en actividad (Personal docente en actividad hace referencia a todas las personas con designación docente que se desempeñan en unidades educativas; por lo tanto, estos son contabilizados tantas veces como ofertas educativas) y directivos, distribuidos en 5.356 centros educativos provinciales en los diferentes niveles educativos, con una población estudiantil de 882.789 (2007) alumnos en los niveles Inicial, primario y medio, en educación de adultos y especial y alumnos en el nivel terciario – no universitario-. En lo específico del nivel secundario, la matrícula asciende a 286.901 alumnos (2007). La gestión pública estatal administra el 48% de las unidades educativas del nivel secundario de la provincia; un 51 % corresponde a la gestión pública privada y menos del 1% restante depende de las universidades nacionales y del ministerio de defensa de la nación. Estos porcentajes se han mantenido a lo largo de los años. GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN ÁREA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. SPIYCE. 2008. Informe.

¹⁰⁷ Se refiere a las prestaciones (nacionales, provinciales o municipales) que recibe la escuela, sus docentes y directivos y/o alumnos. Pueden ser de distintos tipos. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CIENCIA Y TECNOLOGÍA. DINIECE 2002. Pág. 29

CAPITULO CUARTO

4. CASOS FOCALES: PROGRAMAS: ESCUELAS PARA JÓVENES Y ESCUELA CENTRO DE CAMBIO

La información que se presenta en este capítulo proviene de un análisis descriptivo-exploratorio de los Programas objeto de estudio y se incluye a los fines de complementar la indagación desarrollada en los capítulos precedentes de esta investigación.

En este apartado es importante resaltar la situación actual del nivel secundario provincial, inmerso en un conjunto de profundos cambios que lo interpelan acerca de su “*sentido*” y responsabilidad. En consecuencia, “estado, sociedad ciudadanos se deben obligar a generar las condiciones (...) para que todas y todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria. No obstante, es preciso asegurar el desarrollo de acciones que ayuden a concretar los propósitos en torno a la mejora de la educación argentina”¹⁰⁸.

La necesidad de transformaciones en la escuela secundaria es una lógica presente en la agenda pública del gobierno de la educación, tanto en el ámbito nacional como provincial. Ante este escenario, el gobierno de la educación provincial propone una serie de iniciativas hacia la búsqueda de diferentes opciones – en particular en el primer ciclo de la escuela secundaria- que permitan enmendar las interferencias producidas por un sistema educativo selectivo.

En función de esto la justificación del diseño e implementación de las experiencias innovadoras se define por focalización en el primer ciclo de la escuela secundaria.

4.1 Condiciones de contexto: alcance de la estrategia de focalización y cobertura de las acciones

¹⁰⁸ PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION. 2008j. Pág. 10

En este contexto situacional, la provincia de Córdoba puso en ejecución dos programas de innovación educativa – Escuela para Jóvenes y Escuela Centro de Cambio- con focalización en el primer ciclo de la educación secundaria; con el objetivo mejorar la trayectoria escolar de los jóvenes adolescentes – entre 11 y 15 años de edad - que concurren a los establecimientos educativos de nivel secundario, de gestión pública estatal y de gestión pública privada.

En este marco, los Programas buscan subsanar la segmentación¹⁰⁹ escolar existente como resultado de los procesos de masificación de la educación formal. ” Estos fenómenos no son homogéneos territorialmente, ni siquiera en colegios de la misma zona, y requieren de una reflexión y un análisis de la situación que genere las instancias rectificadoras para conseguirlos.¹¹⁰”

La ejecución de programas de innovación, puede ser categorizada bajo las siguientes formas: (a) de escala, también conocida con el nombre de experiencia piloto: consiste en la focalización de la experiencia en determinados establecimientos educativos, cuya selección está definida por las características propias de cada institución educativa y su pertinencia con el diseño de los programas; (b) masiva gradual: implica la decisión de extender la aplicación de la experiencia innovadora – de acuerdo a distintas etapas o momentos contemplados en el diseño- a la totalidad de las unidades educativas del nivel secundario.

Al respecto, Calliods y Jacinto (2006) sostienen que en el terreno de innovación pedagógica, curricular y organizativa, se reúnen las estrategias más ambiciosas y difíciles de implementar, aunque pueden ubicarse en ellas algunos programas. Estos emprenden acciones especialmente de tres tipos: (a) desarrollo de materiales didácticos que proponen estrategias alternativas de enseñanza-

¹⁰⁹ Diferencias de calidad de la oferta educativa (...) están estrechamente relacionadas con las desigualdades de origen de los estudiantes. En: CEPAL. 2008d. Juventud y cohesión social en iberoamérica”. Un modelo para armar. Santiago de Chile. Naciones Unidas. Pág. 145.

¹¹⁰ TENTI FANFANI, E. (Comp.) et al” 2009d Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria Bs. As. IIPE-UNESCO. Pág. 16.214

aprendizaje; capacitación¹¹¹ (b) asistencia técnica a los docentes con el objetivo de que puedan adecuar el proceso pedagógico y (c) adecuación o flexibilización de aspectos organizativos de la escuela.

En el caso de las innovaciones observadas en el presente estudio, el programa Escuela para Jóvenes, responde claramente a la tipología de implementación a escala; mientras el Programa Escuela Centro de Cambio podría interpretarse como de “carácter mixto”, dado que se establece en su inicio a “escala”, para luego trasladarse a una aplicación masiva gradual, al incluir la totalidad de las divisiones de primer año existentes en el nivel secundario¹¹² en la provincia de Córdoba -con excepción de la oferta educativa rural-.

Así, a comienzos del año 2001, y a partir de una iniciativa proveniente de la jurisdicción nacional girada a las provincias, se presenta el programa Escuela Para Jóvenes (PEJ), orientado hacia los tres primeros años de la educación secundaria, como una herramienta de intervención estatal frente a los puntos críticos que conforma la situación vigente de la educación secundaria en el país¹¹³. En particular, pretende operar sobre alguna de las situaciones vinculadas con la inequidad y segmentación que se instalan en las instituciones escolares: los bajos niveles de calidad en los aprendizajes, la creciente distancia entre las culturas juveniles y la oferta curricular, y el estilo de gestión burocrático y de orientación selectiva de la escuela tradicional.

¹¹¹ Oferta de Educación organizada en cursos de corta duración que pueden conformar ciclos o itinerarios bajo el concepto de formación continua, modular, personalizada y flexible que otorga diversos niveles de calificación y/o complementación para el desempeño competente en todo tipo de ocupación dentro de las áreas de producción de bienes y servicios con alcance y utilidad social. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CIENCIA Y TECNOLOGÍA. DINIECE. 2002. Op cit Pág.11.

¹¹² La extensión de la obligatoriedad en la escolarización de niños y jóvenes y la universalización de algunos de sus tramos- en las últimas décadas ha caracterizado a diversos sistemas educativos de América Latina, entre ellos el de Argentina- hacen que, en la actualidad, la educación secundaria se presente como un tema sobre el cual es necesario discutir diferentes cuestiones. Entre ellas pueden mencionarse la redefinición del sentido de este nivel en la totalidad de la trayectoria escolar de un sujeto, el conocimiento a transmitir y las estrategias más adecuadas y pertinentes que deben tener lugar para atender el conjunto de la población de adolescentes y jóvenes que permitan logros satisfactorios tanto para cada uno de los estudiantes como para el conjunto del subsistema. POGGI, M. En: TENTI FANFANI, E. (Comp.) et al 2009d Pág. 16

¹¹³ Ver Capítulo Tercero.

El PEJ se define como programa de origen nacional, con presencia en 7 (siete) provincias – Chaco, Córdoba, la Rioja, Mendoza, Jujuy, Tucumán y Santa Cruz- focalizado en instituciones escolares con bajo rendimiento y población estudiantil en riesgo socio-educativo. Aquí es destacable el hecho de que el Programa fue adoptando características propias distintivas debido a su pluralidad cultural y a la autonomía que ejerce cada distrito federal con respecto a la aplicación de la política educativa en el país.

El gobierno de la educación provincial, en los inicios de la implementación del PEJ, incorporó 30 (treinta) instituciones escolares, para luego agregar veinte y siete durante los años 2002, 2003 y 2004; concentrando la experiencia en un total de cincuenta y siete establecimientos educativos¹¹⁴. (A la fecha, treinta y tres instituciones educativas continúan aplicando la experiencia¹¹⁵).

De esta manera, el programa opera en la provincia bajo una modalidad de focalización¹¹⁶ desde la oferta, agregando un carácter de distribución geográfica, dado que las instituciones educativas incorporadas se encontraban distribuidas en los distintos puntos cardinales de la provincia, a saber:

- Instituciones escolares según distribución geográfica¹¹⁷: del total de 57 establecimientos escolares, 15 (quince) se encuentran ubicados en el

¹¹⁴ Estos se agrupan de la siguiente manera, según el tipo de gestión pública a la que pertenecen: 39 (treinta y nueve) de gestión pública estatal y 18 (dieciocho) de gestión pública privada.

¹¹⁵ Las instituciones escolares incluidas representan el 7,85% - en el momento de la aplicación inicial- en relación con el universo total que posee el nivel educativo de referencia. En la actualidad, su cobertura representa el 4,55% VER para ampliación Subsecretaría de Promoción para la Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa. 2008r. Programa Escuela para Jóvenes. Córdoba. MEC.

¹¹⁶ Toda estrategia de focalización tiene como objeto direccional las acciones de intervención hacia una población específica.

Existen distintos tipos de focalización de políticas: una focalización débil y una focalización fuerte. La primera consiste en establecer un orden de pobreza o de necesidad a partir del cual pueden determinarse prioridades para la distribución de los recursos (...) En cambio, la focalización fuerte establece una clara distinción entre incluidos y excluidos del beneficio que se trata de distribuir. Esto supone encontrar indicadores que permitan establecer una diferencia cualitativa entre quienes merecen recibir una ayuda y quienes no la merecen y deben permanecer excluidos. LOPEZ, N. (Coord) 2008. Políticas de equidad educativa en México. Bs.As. IPEE/UNESCO. Pág.36.

¹¹⁷ Sin embargo, es importante considerar que este tipo de focalización por determinadas características de la institución educativa, puede generar al mismo tiempo diferencias en el interior de una misma comunidad local – por estar unas incluidas y otras excluidas-, sea por la razón que fuese, por lo mismo se hace necesario –en el momento del diseño de un programa- colocar esta variable en consideración.

departamento capital y 42 (cuarenta y dos) se encuentra ubicados en los departamentos del interior provincial.

- Instituciones escolares con bajo rendimiento académico: según los resultados del ONE, puntualizando en los resultados de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- Instituciones escolares con CBU completo: con divisiones por curso -1º, 2º, y 3º-
- Instituciones escolares con capacidad de liderazgo en la gestión directiva: según recomendación y criterio de las supervisiones zonales y de la autoridad operativa de aplicación.
- Instituciones escolares con población en riesgo socio-educativo¹¹⁸: de acuerdo con el comportamiento del indicador repitencia.

Con respecto a la modalidad de incorporación de las instituciones escolares, las representaciones¹¹⁹ recopiladas dan cuenta -en la mayoría de los casos- de la intervención del equipo directivo, de quiénes abrazan o rechazan ser incluidos en la propuesta oficial.

En discrepancia, algunos directivos señalan:

Nosotros ingresamos en el 2004, somos de las trece últimas escuelas, no fue una decisión compartida, había gente que quería, gente que no quería (...) nos preguntaron, nosotros opinamos y la

¹¹⁸ Otro elemento muy importante a tener en cuenta es que, al tomar como unidad de focalización a la escuela (...) se pierde el registro de los niños y adolescentes no escolarizados, un aspecto que no debería subestimarse entre los criterios para la definición del universo de los beneficiarios.- Trabajar con la comunidad como espacio de intervención, por el contrario, permitiría incorporar aspectos referidos a la demanda, al tiempo que aborda el problema de la oferta educativa. LOPEZ, N. (Coord) 2008. Políticas de equidad educativa en México. Bs.As. IIPE/UNESCO. Pág. 137

¹¹⁹ Las representaciones son construcciones de la realidad compuestas por categorías o ideas, que permiten ver el mundo de la vida cotidiana como universo de significación, es decir, que permiten interpretar y comprender ese mundo. Estas categorías se constituyen en el proceso de socialización y por lo tanto están profundamente influidas por los espacios en los cuales se producen los procesos. Ello implica comprender que las representaciones no son meras "imágenes" de la realidad, sino "formas de conocimiento social" y constituyen el proceso por el cual se advierte en ellas una forma dinámica.

El *anclaje* es el proceso por el cual las representaciones se convierten en códigos de interpretación y de acción adquiriendo un significado. Este proceso introduce a las representaciones sociales en esquemas familiares al sujeto.

decisión se tomó más allá, por los resultados que tenía la escuela (...)
(Directivo)

Definidos los criterios de aplicación, la administración educativa procedió a dar el alta mediante resoluciones ministeriales, que daban cuenta de las instituciones participantes. No obstante, es importante señalar que cuando los establecimientos deciden dejar el programa- no encuentran criterios definidos.

En consonancia, algunos directivos expresan:

La escuela fue una de las últimas que ingresó, en el año 2004 (...) después de mucho insistir para que nos incluyan, ingresamos (...) nos parecía que el programa nos podía ayudar para la retención de los chicos (...) pero en el año 2005 surgió lo de adecuaciones curriculares (Escuela Centro de Cambio) y decidimos que sería mejor ingresar a ese Programa y se lo comunicamos a la supervisora (Directivo)

Tiempo después de iniciada la experiencia del PEJ, en el año 2005, y a instancias de un cambio ministerial, el Estado provincial decide encarar de forma paralela una nueva iniciativa de innovación enfocada hacia el mismo nivel educativo: Programa Escuela Centro de Cambio (PECC).

La segunda innovación fue pensada como estrategia para enfrentar los problemas presentados específicamente en el primer año de la escuela secundaria¹²⁰ - si bien se orientó hacia todos los niveles del sistema, con carácter, gradual, flexible, articulada y evaluada-. En el caso específico del nivel secundario se sitúa en la resolución del tránsito del nivel primario al nivel secundario, instrumentando líneas de acción centradas en la articulación, lo curricular, la ambientación y la contención de los estudiantes de primer año. Hablar de la transición de un nivel a otro remite, en perspectiva, a procesos de articulación y supone el ingreso y

¹²⁰ Esto supone profundizar las acciones que apunten a una mayor autonomía pedagógica y organizativa de las instituciones escolares, para la construcción de estrategias pertinentes al contexto social en que se encuentran insertas. Se promueve, además, una cultura de la autoevaluación permanente que ayude a la toma de decisiones y a la mejora institucional.

permanencia del sujeto social objetivo de la enseñanza en el nivel educativo - tasa de supervivencia-¹²¹.

Como etapa previa a la implementación del PECC, se definió un proceso de consulta,¹²² con la intención de realizar un diagnóstico de la situación educativa en el primer ciclo de la educación secundaria de la Provincia de Córdoba¹²³.

Esta etapa es acompañada por un documento que fundamenta la puesta en práctica del Programa, en el que se enfatiza la instancia de consulta a la comunidad en el marco de un debate pedagógico que incluye los principios de colegialidad, reflexión y creatividad en búsqueda de caminos alternativos de transformación. Su objetivo es conocer, repensar y difundir las propuestas que las instituciones construyen constantemente con la finalidad de mejorar la calidad educativa.¹²⁴

Hace mención a las problemáticas educativas, en relación con la eficiencia interna y propone el relevamiento de experiencias, propuestas y estrategias relacionadas con los aspectos institucionales, curriculares y socio-comunitario, enfatizando la importancia de dar oportunidades de participación a los actores, en un trabajo cooperativo y de equipo. Por otra parte, define las diferentes fases de trabajo a realizar, con los diversos actores institucionales –docentes, directivos, supervisores y padres-. Agrega, además, un anexo para uso de supervisores,

¹²¹ Muestra la proporción de alumnos que empieza el primer grado o año y va alcanzando los sucesivos niveles. Este indicador nos muestra así la capacidad para retener a los alumnos, ya sea que repitan o no. En: LLACH. J. J. 1999a. Op. Cit. Pág. 63.

¹²² Esta etapa previa revela la necesidad del gobierno provincial de priorizar la mejora de la oferta educativa, partiendo desde los requisitos solicitados por la demanda - en este caso particular: los actores institucionales-. A partir de los resultados obtenidos en el proceso de consulta impulsado desde el Ministerio de Educación de la provincia, se elabora el documento titulado "Estrategias de Intervención en la Escuela Media – Propuestas de acción para el CBU" MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CORDOBA. 2004. Informe resultado de la Consulta. Elaborado por comisión conformada por las distintas direcciones de nivel del sistema educativo.

¹²³ El Programa "Fortalecimiento de la Escuela Media: Escuela Centro de Cambio del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba es un proyecto pionero en el diseño de estrategias innovadoras que permiten a las escuelas adaptarse a las complejas realidades del país actual. Neriotti, N. 2005. Informe de evaluación Programa escuela centro de cambio. Bs.As. IIPE/UNESCO

¹²⁴ GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CORDOBA. MINISTERIO DE EDUCACION. 2005m. Nivel medio. Hacia una nueva identidad. Escuela centro de cambio. Córdoba, Argentina.

directivos y docentes donde se explicita el alcance y significación de conceptos tales como: contenidos básicos comunes, competencias educativas, desarrollo curricular, diseño curricular, experiencia significativa, proyecto educativo institucional, proyecto curricular institucional y proyecto de aula.

Sobre la base del diagnóstico efectuado a través del relevamiento de las respuestas a la consulta, en el documento de mención se proponen las siguientes estrategias superadoras: (a) reducción de los espacios curriculares y carga horaria en el Ciclo Básico Unificado, (b) implementación de acciones tutoriales, (c) resignificación de espacios institucionales para promover el trabajo colaborativo entre docentes (d) favorecer la concentración horaria de los profesores y promover la participación de los alumnos en sus procesos de aprendizajes.

El proceso de implementación tuvo dos etapas diferenciadas: la de la “experiencia piloto”, durante el transcurso del año 2005, y la extensión y generalización a la totalidad de instituciones educativas correspondientes al nivel secundario, en el año 2006.

La primera etapa incluye -en el Programa- las escuelas que se suman voluntariamente. Aproximadamente trescientos veinte y siete - el 60% sobre el total del universo del nivel-. Estas instituciones ingresan a través de diversos procesos de decisión. En la mayoría de los casos expresan que la iniciativa es llevada a cabo por los equipos directivos, quienes la presentan al colectivo docente y demás actores institucionales.

Si bien la tensión se ubica en el interior de las instituciones educativas ante la idea del cambio propuesto por los dos Programas indagados, algunos actores dan cuenta del cambio de visión que supone la instalación de la propuesta: de transitar desde una enseñanza centrada en lo disciplinar hacia una enseñanza centrada en acuerdos interdisciplinarios:

(...) Y sí, los aceptamos porque -en realidad- creo que transmitimos desde el equipo directivo, desde la gestión, la apertura a todos los programas que puedan “bajar” del ministerio, o sea, desde nación o provincia. Aceptamos todos porque con eso consideramos que podemos llegar a crecer (...) y a veces empezaste buscando ver qué es lo que hay para poder analizar... si realmente vale la propuesta (...) (Directivo)

(...) ante lo desconocido siempre hay resistencia pero después, en la medida en que se va conociendo el proyecto... y bueno, era evidente que habíamos aceptado por el acta de compromiso, entonces nos dedicamos a trabajar en la propuesta. (Directivo)

(...) y hará cuatro años atrás que hemos ingresando (...) el primer año fue optativo, el segundo también (...) y después ya se decidió que se iba a implementar en todas las escuelas. (Directivo)

Reconstruir los sentidos establecidos por los actores participantes supone entenderlos en el marco de la relación entre las instituciones educativas y los diferentes esferas de la administración de la educación a cargo del diseño de la política educativa.

Al respecto, Dusell¹²⁵ destaca las dificultades que poseen las instituciones escolares a la hora de afianzar la relación entre los propósitos de una innovación y las prácticas que efectivamente se concretan. Analizar la concreción de la implementación a nivel institucional supone abordar aspectos vinculados con la cultura institucional, la trama de relaciones, como así también el espacio y el tiempo como elementos constitutivos de la organización escolar. Toda implementación se reprocesa desde las prácticas y condiciones institucionales y desde cada uno de los actores involucrados.

Lo antes expuesto pone de manifiesto cómo los procesos de diseño e implementación se encuentran atravesados por diferentes maneras en la que los actores involucrados interpretan las políticas públicas y, en particular, la

¹²⁵ DUSELL, I et al.1998b. La formación docente: cultura, escuela y política: debates y experiencias. Bs.As. Troquel. Pág. 65

política educativa. Esto trae aparejado la generación de diferentes efectos de sentido, más allá de las diferencias en las propuestas puestas en ejecución.

Prescripciones normativas en las que se inscriben los Programas.

Las prescripciones en las que se inscriben los casos focales estudiados se encuentran contempladas en las normativas vigentes en el plexo normativo general del sistema educativo provincial¹²⁶.

En el caso del Programa Escuela Para Jóvenes, este cuenta con legislación específica tal como el Convenio Marco¹²⁷ suscripto entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de la Provincia; resoluciones ministeriales y otras disposiciones generadas en el ámbito de las direcciones operativas de nivel educativo de referencia.

En este caso, un aspecto que merece ser resaltado es el carácter otorgado a la implementación del PEJ, según se consigna en la Cláusula Tercera del Convenio Marco: (...) la implementación del Programa en dichas escuelas será integral y abarcará todos sus componentes: conformación de equipos de trabajo de profesores; desarrollo de nuevas modalidades de gestión institucional; renovación de las prácticas de enseñanza para el mejoramiento de logros de aprendizajes de los alumnos; generación de espacios e iniciativas para el desarrollo de la cultura juvenil escolar; apoyo a los aprendizajes de los alumnos en riesgo de fracaso escolar; generación de condiciones para un nuevo modelo institucional; monitoreo, seguimiento, evaluación y uso de la información.

¹²⁶ Ver Capítulo Segundo.

¹²⁷ La firma de este convenio se celebró en el mes de febrero del año 2001 entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. En él se sientan las bases para acordar la participación de provincial, con la finalidad de realizar una experiencia que instrumente un nuevo modelo de organización institucional de la escuela de nivel medio, y se expresa que dicha "experiencia se llevará a cabo inicialmente en un número acotado de escuelas secundarias... para generalizarla progresivamente". Córdoba fue una de las primeras provincias que se incorporó al Programa. Tal selección se fundamenta en los estudios de factibilidad vinculados a las posibilidades de reorganización de las plantas funcionales de los establecimientos involucrados.

En el mismo cuerpo, la jurisdicción nacional plantea la innovación con carácter de una experiencia piloto a desarrollarse en algunas jurisdicciones, "... dicha experiencia se llevará a cabo inicialmente en un número acotado de escuelas secundarias de algunas jurisdicciones, para generalizarla progresivamente".

A continuación, la provincia de Córdoba inscribe el Programa en las disposiciones emanadas por la Resolución 838/01. En el segundo párrafo del considerando expresa: "Que el Proyecto tiene como lineamientos y objetivos principales: poner en marcha una estrategia integral de cambios institucionales y curriculares en dicho nivel de enseñanza, instalar un nuevo dispositivo organizador a partir de la constitución de Equipos de Trabajo de los Profesores y de la readecuación de las estructuras curriculares en las instituciones participantes, la instalación de centros de actividades juveniles y la promoción de la renovación de las prácticas de enseñanza". Cabe destacar que también se hace mención al carácter, la extensión y el tiempo estipulado de la "experiencia" en el programa, circunscribiéndose a incorporar nuevas instituciones escolares con los respectivos instrumentos legales.

Además, refiere -en relación con la nueva modalidad de prestación de horas cátedra por parte de los docentes- en su artículo 4, que los docentes de las asignaturas Ciencias Naturales y Ciencias Sociales del Ciclo Básico Unificado de las escuelas incluidas en el Proyecto afectarán *un proporcional de sus horas cátedra*¹²⁸ para la reunión y participación en las actividades institucionales de los equipos de profesores, de conformidad con la nueva estructura curricular indicada en el Anexo II del mencionado instrumento legal.

En consonancia con esto y a los fines de concretar los cambios propuestos en torno a la organización de la malla curricular¹²⁹, se previó "una nueva modalidad

¹²⁸ En la Práctica significa la adjudicación o reubicación de horas cátedras para trabajo institucional.

¹²⁹ Ver Anexo III

en la prestación de las horas cátedras”¹³⁰, que trajo aparejada la reubicación de los docentes¹³¹ y permutas de horas cátedras; mientras que el movimiento interno de docentes presentó ciertas dificultades en las instituciones participantes:

(...) una horita cátedra que tenemos, no alcanza (...) lo que pasa es que, si un docente tiene escasa carga horaria en la institución, se complica para trabajarla (Directivo)

(...) por ahí nos reunimos fuera de la escuela (...) buscamos otros lugares, una vez nos reunimos hasta en una estación de servicio (risas) (...) sin contar con que los docentes que vienen desde Córdoba (capital) a esta localidad, porque se les hace muy difícil venir otro día de la semana porque están con clases en otra escuela. (Docente)

Otros, en cambio, relatan la característica institucional, en virtud del logro de la concentración horaria:

(...) la reorganización de las horas cátedras permitió la concentración horaria, posibilitó al organización de la escuela sobre la base del programa, porque tenemos muchos profesores con 30 horas cátedra¹³². (Directivo)

¹³⁰ Las horas cátedras están vinculadas con la matriz curricular y las dimensiones del establecimiento. Pueden estar cubiertas y sin cubrir. Cubiertas: puesto de trabajo que dispone un establecimiento educativo por planta orgánica (es el conjunto de cargos, horas, cátedra y/o módulos asignados administrativa y presupuestariamente a cada uno de los establecimientos educativos), para el que fue nombrado, o docente con el fin de cumplir con las tareas correspondientes. Sin Cubrir: puesto de trabajo que dispone un establecimiento educativo por planta orgánica, para el que no existe personal docente designado para ejercer dichas funciones.

Es la unidad mínima de tiempo (40 a 50 minutos) para desarrollar actividades de enseñanza- aprendizaje en un establecimiento educativo. Desde el punto de vista presupuestario las horas cátedras son una unidad de medida para la asignación de recursos y pueden estar imputadas tanto en un establecimiento educativo. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CIENCIA Y TECNOLOGÍA. DINIECE. 2002.Op cit Pág.11

¹³¹ Los docentes de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales del Ciclo Básico Unificado (CBU) de las escuelas de la Provincia incluidas en el programa, en su mayoría, afectaron una hora cátedra de su situación de revista y de acuerdo con la nueva organización curricular; una hora cátedra por grupo asignado- el grupo estaba conformado por 1º, 2º y 3º Año de una misma sección-. Por su parte, a los docentes de Lengua y Matemática que poseían 5 (cinco) horas cátedras, a quienes la estructura curricular no permitía que quedara una hora libre de atención de alumnos, se abonaba una hora por grupo; costeadada con fondos provenientes de Nación, de acuerdo con el año de ingreso al programa y hasta la culminación de la cohorte.

¹³² La Provincia de Córdoba estipula –desde la administración de la educación- una carga horaria de entre 30 y 31 horas cátedras, como tope en la situación de revista de cada docente que cumplen funciones en el nivel de educación secundaria.

Si bien la posibilidad de contar con una hora para trabajo institucional fue recibida con agrado por la mayoría del colectivo docente, al mismo tiempo produjo tensiones en relación con la forma de llevarla a la práctica, dadas las características actuales del trabajo docente, disperso en varias instituciones educativas a la vez, en correlación con la escasa concentración horaria existente.

Lo explicitado nos permite observar en terreno las dificultades propias de toda organización escolar, sumado a otras provenientes de una normativa vigente inflexible e inadecuada a las condiciones de contexto. Es indudable que la reestructuración de las plantas funcionales generó dificultades de carácter administrativo, de articulación y de convivencia en las instituciones educativas, dependiendo del grado de las situaciones y sus características particulares.

En el mismo sentido, Aguerrondo (1985) nos señala la serie de fricciones administrativas que se generan a partir de la situación diferencial en que se encuentran los establecimientos, los docentes y los alumnos que participan de una experiencia innovadora. Estos son especialmente importantes cuando la experiencia se perpetúa en el tiempo porque, si se mantiene la situación diferencial, crea anomalías dentro del sistema administrativo que se transforman en “trabas” potenciales para el buen desempeño de la innovación en el futuro.

Con respecto al Programa Escuela Centro de Cambio, este se sostuvo en la normativa general del sistema educativo provincial, contando con algunas regulaciones aisladas de la entidad de resoluciones ministeriales y memorándum de las direcciones educativas de nivel.

En referencia, el memorándum N° 07/05 de la Secretaría de Educación imprime precisiones tales como: “La propuesta trata de generar nuevos espacios de interacción curricular, espacios de tutorías curriculares, espacios para experiencias teórico-prácticas, con un fuerte acento puesto en lo metodológico y lo didáctico, sin modificaciones del total de contenidos, ni del Plan de Estudios previsto

normativamente... En los módulos¹³³ correspondientes al Desarrollo Disciplinar Integrado, se trabajará a partir de ejes o núcleos que contemplen los contenidos correspondientes a las distintas disciplinas que conforman las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y la Educación Artística, del Primer Año del CBU... En el módulo correspondiente a la Integración y Tutoría Curricular se revisarán y reforzarán, con otras estrategias didácticas, los contenidos considerados conflictivos y problemáticos para los alumnos. En este esquema se brindarán herramientas instrumentales necesarias que le permitan al alumno prepararse para abordar contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) más complejos y específicos de las disciplinas en los espacios curriculares de segundo y tercer año”.

Del mismo modo se indican los pasos y modalidades a seguir para completar los registros de los espacios curriculares y la acreditación de dichos espacios, por parte de las instituciones escolares, en el primer año de la escuela secundaria.

Los documentos oficiales, en general, brindan una guía para la implementación de la innovación en el primer año de la escuela secundaria, planteando -como propósitos generales de este espacio-: (a) facilitar el tránsito de los alumnos, (b) generar un espacio para el planteo y reconocimiento de experiencias y expectativas escolares de los alumnos que ingresan en primer año en las diferentes áreas y/o disciplinas curriculares, entre otros.

La regulación descrita destaca la adecuación del curriculum como mecanismo para generar innovación pedagógica institucional, planificar de forma diferente los tiempos y espacios institucionales, mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque cooperativo y mediante una adaptación curricular que jerarquice y reordene contenidos en torno a ejes centrales de las disciplinas.

¹³³ Espacios curriculares interdisciplinarios que, al estar organizados en torno a situaciones problemáticas reales en las que participan los alumnos, facilitan la integración técnico-práctica, la comprensión global de la situación, el aprender a aprender, la toma de decisiones y la integración de los saberes generales y específicos con un sentido de significación y complementariedad.

La nueva configuración esgrimida para la estructura curricular de primer año¹³⁴, propone diferentes opciones de conformación: cátedra compartida¹³⁵, integración curricular y tutoría disciplinar¹³⁶.

En referencia a los otros componentes del PECC, como articulación- entre niveles- período de ambientación y resignificación del rol del preceptor, se hace mención a ellos en los documentos informativos, pero no contienen el carácter prescriptivo, sino que aparecen en cuadernillos de orientación para directivos y docentes.

No obstante, las dos innovaciones objeto de estudio presentan contradicciones al definir un diseño curricular específico para cada una de ellas, sin contemplar un formato flexible y abarcativo de las regulaciones en todos los componentes previstos.

Por tanto, el escenario representado genera tensiones – no previstas-: tensión existente entre el diseño de nuevas estrategias para la mejora de la trayectoria escolar de los alumnos y su convivencia con regulaciones rígidas aún existentes en las instituciones escolares. Estas últimas también son interpeladas para su adaptación.

Es decir que, en el mismo momento en que se insta a la innovación en la malla curricular y las prácticas pedagógicas, se les establece un límite a través de prescripciones ambiguas o insuficientes que entorpecen la evolución y la sustentabilidad de las innovaciones presentadas

¹³⁴ Ver Anexo IV

¹³⁵ La cátedra compartida, planteada para el primer año en las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, consiste en un trabajo colectivo de dos o más docentes en relación con un grupo de alumnos en el que se formulan -de manera conjunta- las actividades relativas al diseño y desarrollo de una propuesta curricular integrada. Esto supone que se acuerdan aspectos puntuales de la planificación, la selección de contenidos, la adopción de estrategias para abordarlos, las formas de evaluación y seguimiento.

¹³⁶ En los módulos correspondientes al desarrollo disciplinar Integrado se trabajará a partir de ejes o núcleos que contemplen los contenidos correspondientes a las distintas disciplinas que conforman las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y la Educación Artística, del Primer Año del C.B.U. En tanto, para la tutoría disciplinar se revisarán y reforzarán, con otras estrategias didácticas, los contenidos considerados conflictivos y problemáticos para los alumnos. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CIENCIA Y TECNOLOGÍA. DINIECE. 2002. Op. Cit. Pág. 21

Pensar en un plexo normativo pertinente que regule toda innovación es pensar en la regulación como contexto en el que se inscribirán las innovaciones, con miras a generar directrices que permitan consolidar la propuesta y orientar a las instituciones educativas para su puesta en práctica.

4.3 Escenarios de gestión¹³⁷ para la aplicación de la acción: una mirada desde las representaciones de los actores.

Todo proceso de implementación de una innovación educativa ha de considerarse como un proceso enmarañado "...donde los actores establecen relaciones de conflicto y de cooperación que pueden resultar claves para garantizar el éxito o el fracaso de la política, dado que intervienen múltiples actores/organismos con diferentes intereses y recursos. (...) De este modo es posible que se genere un brecha entre los resultados previstos por policy- makers¹³⁸ y aquellos alcanzados como consecuencia del (propio) proceso de implementación"¹³⁹.

El desarrollo y la permanencia de las organizaciones depende, cada vez y en mayor medida, de las personas que la integran. "En un entorno cambiante, la adaptabilidad y el aprovechamiento de las mejores oportunidades por parte de las organizaciones y la racionalización de sus actividades derivan en las capacidades de los agentes involucrados y de su actuación cooperativa"¹⁴⁰.

La historia de la educación –en tanto a procesos educativos se refiera- nos demuestra que, a medida que la producción de conocimientos, en el marco de la sociedad, se fue ampliando- el modelo educativo vigente creyó solucionar el

¹³⁷ Dimensión operativa: se vincular con las micro-decisiones. Es decir, con las que se adoptan en los escenarios de gestión. Varían de acuerdo con el grado de autonomía que tengan (o crean) que tienen quienes la implementan. En: GVIRTZ, S. (Coord) 2008. Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos". Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú. Bs. As. Aique. Pág. 38

¹³⁸ Responsables de la política educativa.

¹³⁹ Ibidem. Pág.35-37

¹⁴⁰ GRAGLIA, E (Coord). 2007. Contribuciones a la gestión pública. Córdoba EDUCC. Pág. 115

problema agregando y superponiendo disciplinas a la estructura curricular. Sin embargo, con el correr del tiempo, se observó que esta acción solo sirvió para la coyuntura y evitó lograr el objetivo buscado: la incorporación de nuevos conocimientos.

De esta manera, inferimos que ambos programas de innovación buscan reducir la diversificación de espacios curriculares¹⁴¹ y la fragmentación de los contenidos que se han originado en un proceso desordenado debido al agregado de nuevas asignaturas a partir de la reforma educativa llevada a cabo en la Provincia de Córdoba¹⁴².

Ahora bien, en lo que se refiere a los procesos de gestión en la aplicación de la acción de ambos Programas, estos explicitan la necesidad de gestar instituciones educativas (a) con modelos abiertos, (b) para el logro de dinámicas centradas en el afianzamiento de los aprendizajes de los alumnos, (c) para la apropiación del trabajo en equipo de los profesores y (d) por el protagonismo y participación de los alumnos.

Desde esta configuración se supone a las instituciones educativas y a la gestión escolar – en particular- con una mirada atenta hacia la reflexión sobre la acción. “La escuela toma un lugar preponderante y alcanza el status de asunto político cuando se integra en un proyecto de formación de ciudadanos democráticos, libres y solidarios”¹⁴³. Reconocerlo nos hace pensar en una alternativa en la que la forma de relacionarnos sea desde una gestión educativa – en el sentido amplio- que convoque a construir colectivamente una matriz de enseñanza consensuada por medio de la consolidación del sentido de pertenencia de sus actores.

¹⁴¹ El espacio curricular tiene una concepción más amplia, porque está pensado para organizar y articular un conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos en un tiempo escolar determinado. A la vez constituye una unidad autónoma de acreditación de aprendizajes de los alumnos. En: ZONA EDUCATIVA.1998b.Bs.As. Argentina. Año 3. (Nº 21).MEC. Pág. 24

¹⁴² Ver Capítulo Segundo.

¹⁴³ POGGI, M. 2001. La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias. Bs. As. IIPE/UNESCO. Pág. 16

Cada institución educativa manifiesta su propia cultura: la cultura escolar que se constituye sobre un imaginario institucional, conjunto de las representaciones generalmente inconcientes que circulan acerca de sus protagonistas, sus relaciones, su historia, las formas de interacción y su organización.

De esta manera, cada institución posee una dinámica particular; compleja e inherente a sí misma. “La cultura escolar es el conjunto de aprendizajes que se logran en ese ámbito y no podrán ser transferibles a otras instituciones análogas a la vida social”.¹⁴⁴

Por consiguiente, es de relevancia comprender a las instituciones educativas¹⁴⁵ como organizaciones dentro de las cuales tiene lugar el proceso educativo. Al respecto, Santos Guerra (1997) dice acertadamente: “La estructura organizativa de una institución no puede quedarse al margen como si nada tuviera que ver con lo que sucede en las aulas. Las organizaciones que tienen una dirección participativa tienen miembros con mayores posibilidades de implementar las acciones que pretenden”.¹⁴⁶

En la actualidad, la labor de la gestión¹⁴⁷ escolar incluye la atención de múltiples aspectos y dimensiones institucionales. Dicho de otra manera, en los últimos años esta tarea se ha visto desvirtuada debido al excesivo requerimiento de actividades de tipo administrativas, que en la mayoría de los casos llevan a la burocratización de la tarea pedagógica.

Los equipos directivos “... transitan un momento de clara redefinición y en este tránsito de su práctica resulta la tensión entre un deber ser impregnado de nuevos

¹⁴⁴ SANTOS GUERRA, M. “La luz del Prisma. Ed. Aljibe. Málaga, 1997. Pág. 84

¹⁴⁵ Las propuestas de innovación y transformación pueden apuntar de manera explícita a uno u otro de los aspectos del funcionamiento institucional, pero siempre tiene como eje esencial al aprendizaje de los alumnos. Se parte siempre de considerar a la escuela como un sistema, de tal modo que cualquier modificación en una de sus partes afectará al resto. AZZERBONI, D. Y HARF R. 2003. Op. Cit. Pág. 140

¹⁴⁶ SANTOS GUERRA, M. 1997. Op. Cit. Pág. 241

¹⁴⁷ Hace referencia a procesos que permiten analizar la toma de decisiones, la conformación de equipos, la delegación, la negociación, la distribución de los espacios, tiempos y responsabilidades. AZZERBONI, D. Y HARF, R.2003. Op. Cit. Pág. 34

mandatos y un hacer determinado por inercias y rutinas”¹⁴⁸. A ellos se les adjudica una fuerte responsabilidad en la generación y puesta en marcha de procesos de cambio organizacional para la mejora en los niveles de aprendizaje.

Desde este plano, el PEJ¹⁴⁹ busca potenciar las competencias de la gestión educativa: reconoce el papel decisivo del rol del equipo directivo y asume de hecho su importancia en la configuración de la organización escolar. Su objetivo es potenciar las actitudes, visiones y competencias de los equipos directivos para promover, diseñar y evaluar acciones que acompañen y apuntalen la labor de los equipos de profesores, coordinadores de equipos de trabajo de profesores y de los coordinadores de los centro de actividades juveniles^{150, 151}.

(....) Yo aprendí frente al proyecto, porque aprendí mucho: nos hacían hincapié en el perfil del directivo (...) cómo gestar o cómo iniciar encuentros de reflexión (...) desde que el PEI no sea un papel (...) yo trabajé mucho con el equipo docente, con ellos hice

¹⁴⁸ TIRAMONTI, G (Directora). 2007c. Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Bs.As. Argentina. FLACSO. Pág. 84

¹⁴⁹ Las acciones del PEJ se dirigen a propiciar la adquisición y reforzar por su intermedio las competencias relativas a sensibilizar las prácticas institucionales en la dirección del respeto y aprovechamiento de las culturas juveniles, en la observación y análisis reflexivo de las situaciones problemáticas emergentes de la cotidianidad escolar, en el uso sistemático de técnicas de construcción de información como premisa para la toma de decisiones, en la habilidad para generar espacios de consenso y acuerdos sobre estrategias didácticas pertinentes a problemas y puntos críticos diagnosticados, entre otras.

¹⁵⁰ El dispositivo de los CAJ (Centros de Actividades Juveniles), que forma parte del Programa de Escuela para Jóvenes desde el 2001, acaba por ser autónomo y prescindir de este marco fundante desde la gestión educativa nacional a partir del 2005. Es presentado en los documentos oficiales como la creación de un espacio de y para los jóvenes y como una estrategia de socialización y de mejoramiento de la convivencia en la escuela secundaria. Es, también, definido como la posibilidad de generar espacios alternativos para enseñar y aprender y como un espacio social adecuado para que los jóvenes puedan lograr una participación real. El CAJ reconoce y otorga legitimidad a la existencia de las culturas juveniles y les confiere un espacio simbólico para que se manifiesten libremente en interacción con el mandato histórico de la recreación y transmisión de contenidos culturales legitimados que asume la institución escolar. Las culturas juveniles se manifiestan en el ámbito escolar a través de las múltiples significaciones que los alumnos atribuyen a éstas, configurando espacios de vida juvenil, donde la escuela se convierte en el lugar de encuentro con otros jóvenes portadores de visiones, sujetos con códigos comunes, expectativas variadas y experiencias compartidas producidas por la convivencia en la misma escuela.

¹⁵¹ “Entre las propuestas en marcha en este momento, que intentan ofrecer recorridos pedagógicos alternativos, se encuentran los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), destinados a jóvenes en edad escolar de nivel medio, que trabajan desarrollando propuestas de extensión formativa: culturales, artísticas, deportivas, de acción comunitaria, ofreciendo otros espacios y otros tiempos para enseñar y aprender. Estas iniciativas actúan como una importante contribución para la creación y renovación de los lazos de pertenencia e inclusión en la escuela media”. En: PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. 2006. Documento para el Debate: Ley Educación Nacional Op. Cit. Pág. 27.

un equipo de gestión (...) pero está también el compromiso que se tenga desde los profesores (...) (Directivo)

(...) ¿Qué se me pide con respecto al PEJ? (...) no algo taxativo, no simplemente un acompañamiento (...) sino un facilitar los aspectos metodológicos, es decir, un abrir la posibilidad a esto de... bueno, vamos a ir cambiando, vamos a ir trabajando y vamos a ir viendo cuál es el camino que mejor resultado nos da. (Directivo)

En este sentido, una consideración especial merece la estrategia de capacitación prevista en torno a la complejidad que demanda el PEJ en cuanto al perfil requerido para el desempeño del rol directivo.

(...) como aspecto positivo que nos enseñó el proyecto, me parece que es haber formado un equipo, el que nos enseñó a trabajar bajo culturas colaborativas y entender qué significan culturas colaborativas (...) (Directivo)

(...) nosotros, en aquel momento inicial, fuimos armando algunas cosas de gestión, por intermedio de la capacitación (...) sin embargo, no se han tenido políticas claras, porque por ahí hubo discontinuidad en las reuniones (...) La legitimidad es estar convencido de que se puede hacer (...) (Directivo)

Aquí, la capacitación y el acompañamiento ofrecidos por la administración de la educación se basan en el fortalecimiento institucional del rol directivo. No obstante, la estrategia -con el correr de los años- pasa de una intervención constante y masiva a una intervención acotada, dejando de lado la visión integral y sistémica otorgada en los inicios.

En contraste, el PECC; no define una estrategia determinada para la capacitación de este actor en su diseño original. Sin embargo, requiere de la gestión escolar para llevar a cabo los procesos de implementación del Programa

Dirige más su mirada a la modificación de los modelos de trabajo docente individualista, afianzados en la escuela tradicional, a través de acciones centradas en la articulación entre niveles y en las prácticas pedagógicas a nivel aula.

(...) Fuimos una de las escuelas-piloto. Cuando me ofrecieron ingresar en el programa me pareció interesante para trabajar con esta experiencia (...) La escuela es una escuela donde los profesores tienen concentradas sus horas, vienen mañana y tarde y hay un clima de trabajo adecuado para trabajar con cátedra compartida (...) (Directivo)

(...) Mirá, a nosotros nos convocó inspección y nos comunicó que -a partir de marzo del 2006- el PECC se generalizaba a todas las divisiones de primer año (...) Se hicieron reuniones informando la propuesta y se nos pidió la colaboración para consolidar la propuesta (...) (Directivo)

De esta forma, el equipo directivo en interacción con los nuevos roles asignados por los Programas al colectivo docente está llamado a convertirse en el co-impulsor de una cultura institucional colaborativa¹⁵², participativa y democrática en función de lograr mayores niveles de autonomía escolar. Se “redefine el espacio de los agentes y coloca a la escuela en el foco de atención, son sus directivos los animadores naturales de estos cambios.”¹⁵³

Tanto los liderazgos institucionales como los personales resultan necesarios para garantizar la conducción de cualquier tipo de Programa, en la medida en que contribuye marcadamente a resolver y elaborar la tensión entre la direccionalidad e involucramiento de los actores.¹⁵⁴

¹⁵² Cuando mayor sea el trabajo en equipos colaborativos, más sencillo será el aprendizaje, de la cultura institucional.

¹⁵³ TIRAMONTI, G (Directora). 2007c. Op. Cit. 83

¹⁵⁴ NEIROTTI, N Y POGGI, M. 2004. Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo local. Bs.As. IPE-UNESCO. Pág. 77

En este sentido, las expresiones de los equipos directivos rescatan el lugar otorgado al rol por los Programas: sin embargo imprimen discrepancias en referencia a los modos y alcances de la implementación

(...) Yo creo que se ha mejorado mucho en la forma de mirar la escuela y el papel del directivo. Nuestra capacitación -en el caso del PEJ- fue buena (...) Yo le objeto al programa que está pensado para los tres primeros años y después se corta en el CE y volvemos a lo mismo (...) (Directivo)

Nosotros, para directivos en este programa (refiere al PECC), no recibimos capacitación (...) y con respecto al programa en sí, te digo (...): en primer año con la cátedra compartida, tuvo resultados y mejoraron los resultados (...) pero en segundo estamos igual que antes, porque no hay continuidad (...) (Directivo)

Así pues, se infiere que -más allá de las estrategias previstas en el diseño e implementación de ambas innovaciones- se remarca la necesidad de generar una nueva gestión directiva basada en un trabajo en colaborativo hacia el interior de cada una de las instituciones escolares, a los fines de alcanzar las metas educativas planteadas.

Otro dispositivo se centra en la gestión pedagógica de los docentes, en una nueva organización del trabajo docente en el primer ciclo de la educación secundaria. Ambas experiencias remarcan la necesidad del trabajo colectivo dejando de lado viejas prácticas individualistas.

En el PEJ, el trabajo en cooperación se centra en la conformación del equipo de profesores como eje del cambio en las prácticas, donde emerge una nueva figura en carácter de “facilitador”: el coordinador de equipo de profesores.

El trabajo del equipo de profesores es presentado en los documentos oficiales como un componente organizador orientado a mejorar los niveles de logro de los alumnos en relación con el aprendizaje de contenidos y capacidades básicas. De

esta forma, el accionar del equipo se constituye en la forma concreta de materializar la interdisciplinariedad como estrategia superadora de la atomización del conocimiento en la organización escolar vigente.

Este enfoque parte del convencimiento de que la conformación de equipo de profesores por ciclo permitiría materializar una forma de enseñanza centrada en un currículum interdisciplinar. Las ventajas asociadas a esta concepción están ligadas a las críticas de la concepción disciplinar, que presupone escaso control por parte de alumnos y profesores del desarrollo del currículum.

(...) El aspecto positivo me parece que es haber formado el equipo, el que nos enseñó a trabajar bajo culturas colaborativas y entender qué significan culturas colaborativas (...) nos cuesta mucho entender los modos de ser de los chicos pero vamos aceptando que ellos son diferentes (...) (Docente)

(...) Si hay cosas que nos han beneficiado del PEJ, es darnos cuenta de que teníamos que trabajar a la par, acompañarnos, que las experiencias de Ciencias Naturales le podían servir a Lengua o a Ciencias Sociales (...) (Docente)

(...) no fue muy fácil para algunos profesores tener que trabajar en equipo, negociar los contenidos, los criterios de evaluación (...) lo más complicado fue el trabajo por área (...) (Docente)

En el caso del PECC, éste realiza una fuerte apuesta al trabajo colectivo de los docentes pero, a diferencia del PEJ, este trabajo en colaboración, se sitúa en el ámbito del aula con modificación en la integración curricular a través del componente: “adecuaciones curriculares”: cátedra compartida.¹⁵⁵

(...) Para mí, cuando hay dos o tres materias relacionadas en sus contenidos, fusionándolos y se ve que las tres están en una misma idea, me parece bárbaro, yo he dado cátedra compartida (...) entonces todo se fusiona perfectamente y es hermoso porque vas complementando disciplinas y el alumno va viendo en qué se aplica en esa materia (...) (Docente)

¹⁵⁵ Ver Anexo IV

(...) A nosotros nos costó al principio, como a todos, porque somos tres docentes (Ciencias Naturales), el tema de formar un solo programa no costó tanto, pero el tema que más costó es la continuidad del docente (...) porque ahora tenés una docente y deja, después viene otra (...) y es el problema para que los chicos tengan continuidad en la explicación (...) lo bueno es que, cuando alguien explica, podemos ir controlando las actividades en el aula (docente)

En correspondencia, la indagación en terreno señala que, si bien no siempre se puede constatar en la totalidad del colectivo docente un cambio en sus prácticas, se observan indicios de una nueva manera de entender el ejercicio de su labor en un nuevo contexto institucional.

(...) La idea de integrar está buena, pero nos falta capacitación
(...) Noto que por ahí hay muchos temas para integrar de las distintas disciplinas (...) a veces por falta de formación no se logra, porque se trabaja en compartimentos estancos, separados y la integración solo se da en la evaluación (...) (Docente)

(...) Yo creo que más que capacitación es una cuestión de tiempo, que con el tiempo vas aprendiendo cosas que por ahí, la experiencia sirve (...) lleva un tiempo aprender a trabajar con el otro, trabajar en colaboración (...) (Directivo)

En la práctica, algunas instituciones escolares prosiguieron con el criterio de organización por disciplina. En consecuencia, es preciso “reforzar y difundir- en el sistema educativo- el conocimiento práctico producido por los docentes a lo largo de su experiencia docente. Su validez no se dirime en el debate teórico sino en la capacidad demostrada de producir aprendizajes significativos en los alumnos”.¹⁵⁶

En el mismo sentido, la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en el artículo 32, se refiere a las disposiciones que debe fijar el Consejo Federal de Educación para asegurar que las jurisdicciones garanticen (inc. a): La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.

¹⁵⁶ TENTI FANFANI, E. 1998a. En: ZONA EDUCATIVA. Bs. As. Argentina. Año 3. (N° 21). MEC. Pág. 56

Del mismo modo, el Documento¹⁵⁷ preliminar para la discusión sobre la educación secundaria argentina, expresa que es necesario garantizar una educación de calidad y de alcance universal y que los contenidos curriculares de la enseñanza secundaria deben tener carácter integral (no enciclopédico) al servicio de un objetivo central: la orientación.

Y, en referencia a la necesidad de una reformulación curricular concibe a “la escuela secundaria como un espacio formativo para promover saberes que contribuyan a la construcción de la ciudadanía, la vinculación con el mundo del trabajo y la continuidad de estudios, así como habilidades para la vida requiere de un programa de trabajo que contemple metas, estrategia y plazos que contribuya a concretar las previsiones de la Ley de Educación Nacional.”

En este nivel de análisis se destaca, también, la importancia de tener en cuenta la integración del curriculum evitando las disciplinas aisladas con contenidos fragmentados, favoreciendo los saberes integrados, planificados y propuestos por equipos docentes en forma secuenciada, articulada y en complejidad creciente. Se menciona que la propuesta consiste en dejar de lado dogmatismos para optar por una mirada amplia que permita a docentes de distintas disciplinas brindar a sus alumnos oportunidades de aprendizaje que permitan relacionar y articular saberes para dar respuestas a problemas de la vida cotidiana y actual. Se destaca que la propuesta curricular integrada favorece el trabajo colectivo docente en la construcción, apropiación y distribución de los saberes...”

La diversidad de la población estudiantil, presente hoy en la escuela secundaria, puede establecerse como un problema o un desafío de acuerdo con el enfoque dado en el proceso de enseñanza. Enfoque que no deberla estar ausente en los procesos de formación inicial y continua de los docentes.

¹⁵⁷ TEDESCO. J. C. En: PRESIDENCIA DE LA NACION ARGENTINA MINISTERIO DE EDUCACION. 2008j. Pág.2-3

El individualismo es actitud presente en una amplia mayoría de docentes. Graba su marca en cada uno desde la formación de grado y, en muchos casos, se instituye en el ejercicio del rol y se vuelve rutina debido a las condiciones institucionales que rigen la práctica.

El modelo de institución educativa vigente amplifica esta actitud aislante de las prácticas educativas. Por eso, la interacción entre pares se vuelve rígida a la hora de consensuar nuevas formas de enseñanza para una población estudiantil diversa.

Al decir de Cervini Iturre (2005), lo que se intenta promover para superar el modo de trabajo aislado y la incomunicación de la propia práctica hacia los pares del mismo espacio de conocimiento es la generación de una cultura pedagógica. En efecto, la cultura pedagógica se entiende como el resultado de una co-presencia continuada de los docentes en un espacio de interacción en común, en el cual pueden orientarse recíprocamente para enfocar los problemas recurrentes que surgen en la práctica, identificar y diagnosticar sus posibles causas, concertar alternativas de superación y ser consistentes a la hora de implementar los acuerdos establecidos.

El docente es un actor clave en el ámbito de las innovaciones pedagógicas. Es él quien dará vida a toda proposición en materia de organización curricular, trabajo en equipo, nuevas orientaciones pedagógicas. Por lo tanto, si estas innovaciones no están acompañadas por la aceptación de quien deba ponerlas en práctica y no generan en él las competencias necesarias para llevarlas adelante, probablemente estén condenadas al fracaso.

En otras palabras: toda innovación logra su implantación¹⁵⁸ en la medida en que los actores involucrados en dicho cambio se encuentren comprometidos con el

¹⁵⁸ FULLAN, M Y HARGREAVES, A 1999. Op. Cit. Pág.45.

sentido de su sustentabilidad. Por el contrario, cuando las condiciones de aceptabilidad al cambio no están dadas, es difícil revertir la tendencia.

A esta dificultad puede sumársele, además, la discontinuidad que algunos componentes de los Programas reflejan en el momento de su ejecución. Situación que opera en la mayoría de los casos como elemento obstaculizador para la consolidación definitiva de la propuesta.

Lo expresado nos permite interpretar que tanto el PEJ , como el PECC se orientaron hacia un abordaje del espacio curricular. Ahora bien, el objetivo no logra consolidarse plenamente habida cuenta de que no todos los docentes pueden resolver las transformaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas del caso, o bien no fueron válidas las elaboraciones producidas en los equipos de trabajo de profesores, las conciliaciones curriculares necesarias para impactar en resultados de aprendizaje al interior del aula.

4.4 Los actores institucionales -entre la visión y el ejercicio de la tarea educativa-

Los procedimientos y rutinas que sostiene el sistema educativo están tan naturalizados, que resulta difícil abrir resquicios para su transformación. No es fácil tomar decisiones que los actores institucionales,¹⁵⁹ en su conjunto, puedan percibir como adecuadas ya que, por las características mismas del hecho educativo, sus resultados revisten alta intangibilidad y solo son perceptibles a largo y mediano plazo.¹⁶⁰

¹⁵⁹ “La subjetividad no se reduce a la intimidad de una persona; se ha transformado en una cuestión colectiva. La subjetividad es un sistema de representaciones y un dispositivo de producción de significaciones...es decir, constituye un sistema de producción de sentido, se trata de cómo comprendemos la relación con la realidad, cómo la valoramos y nos situamos en ella Al respecto se reconocen tres dimensiones interrelacionadas: (a) la información, (b) el campo de representación, (c) la actitud. Esta última nos remite a la toma de posición del sujeto que se deriva de la construcción cognitiva, desde la cual constituye la subjetividad”. MERCADO, J.C. 2007. Posmodernismo y resiliencia juvenil. Colección Thesys 11. Córdoba. UCC. Pág. 23.

¹⁶⁰ Aguerrondo, I. En: TEDESCO, J. C., et al 2004b.

Los actores institucionales -en este caso particular: directivos y docentes- ponen en práctica la ejecución de los programas en el encuadre de sus propios esquemas interpretativos¹⁶¹ apropiándose de su concepción o negándola de acuerdo con sus marcos teóricos, ideologías e incluso de su trayectoria profesional y personal.

Al respecto, Doyle y Ponder¹⁶² establecen tres factores facilitadores relacionados con la subjetividad y que -en el caso del colectivo docente- puede permitirnos entender las causas de la aceptación o negación de la modificación de la práctica pedagógica:

Instrumentalidad: la consideración de lo “practicable” de una propuesta.

Congruencia: la correlación entre la nueva propuesta y la “filosofía” educativa de los docentes. Concepciones sobre los fines y estrategias más adecuadas.

Costos: remite al tiempo y esfuerzo invertido en correspondencia con los beneficios que se espera alcanzar en los alumnos.

Desde esta perspectiva de análisis, en el caso de la instrumentalidad los actores institucionales – directivos y docentes-, expresan:

A veces se mantuvo lo de las cohortes, pero con las jubilaciones anticipadas¹⁶³ y con los mismos cambios de revista docente, hace que un mismo profesor vaya de una escuela a otra (...) Si bien lo de las cohortes era bueno porque uno tomaba un alumno en

¹⁶¹ Una innovación importante (debe) estar diseñada no solo para dirigir la organización hacia nuevos propósitos y métodos, sino también con vistas a aumentar la capacidad interna de las organizaciones para aprender a innovar. MOORE, M. 1998. Gestión estratégica y creación de valor en el sector público. Bs. As. Paidós. Pág. 327.

¹⁶² NEIROTTI, N Y POGGI, M. 2004. Pág. 296.

¹⁶³ El marcado proceso jubilatorio de docentes, llevado a cabo en la Provincia de Córdoba, amplía las pasividades anticipadas voluntarias y las jubilaciones ordinarias solicitadas como consecuencia de la derogación del régimen establecido por la Ley N° 8024. Con referencia a la situación, las instituciones educativas presentaron dificultades en la reorganización interna de las plantas funcionales

primer año y lo seguía hasta tercer año, eso después -en la práctica- no se pudo hacer (...) (Directivo)

Acá, el proyecto del (PEJ) llegó en el mes de febrero (...) En ese mismo día teníamos que decidir si lo aceptábamos, no sabíamos qué era, lo único que sabíamos era que se trataba de un proyecto por el que nos iban a dar libros, material y capacitación. (...) A partir de ahí, la decisión la tomó la dirección (...) Después de todo, no todos estamos de acuerdo (...) Lo que pasa es que había un cambio que no se sabía qué era (...) Este es un punto que cuestionamos (...) nos se nos prepara previamente para todo lo que es el proyecto (...) (Docente)

No fue fácil transmitirles a los docentes, en el caso del PECC, cómo iba a ser el Programa (...) porque hasta que ellos lograran entender... (...) Yo creo que hubo resistencias al principio, hasta lograr entender cómo se realizaba el programa en el aula (...) En nuestro caso, creo que la capacitación ayudó mucho, porque no es fácil poner en práctica un cambio como este en la manera de enseñar (...) (Directivo)

Dio resultado (PECC) al principio porque, con la adecuación curricular, el chico tenía menos materias al trabajar manera interdisciplinar (...) y con los docentes había un contacto mayor (...) (Docente)

Lo expresado confirma que, más allá de las particularidades y de la apropiación personal de cada actor de nuevos roles en los espacios de enseñanza, se evidencia la necesidad de un período de negociación y de autonomía institucional para la concreción y la organización interna institucional, como manera de asimilar la nueva perspectiva de trabajo planteada.

Algunos relatos coinciden en la dificultad de llevar algunas acciones a la práctica del aula por la falta de vinculación entre los dispositivos previstos por los Programas –en la etapa de diseño- y la realidad existente en las instituciones escolares, que oscila entre la escasa concentración horaria de los docentes “profesores-taxi”¹⁶⁴ y la continuidad de la capacitación y el acompañamiento.

¹⁶⁴ Refiere a los docentes de escuela secundaria que deben trasladarse de una institución otra, debido a la falta de concentración horaria en una determina institución educativa.

En cambio, otros rescatan el valor de las innovaciones como camino hacia la búsqueda de soluciones plausibles frente a la crisis educativa del nivel secundario, a pesar de los obstáculos encontrados en la labor educativa.

En este período, la mayoría de las instituciones educativas observadas parecen haber recorrido un camino en la reconstrucción de sus acciones en aproximación a la articulación de la innovación en la práctica educativa. Diferentes elementos parecen estar vinculados a la organización escolar, en general, y a la posibilidad de desarrollo de los nuevos roles y los tradicionales.¹⁶⁵”

El segundo factor en tratamiento, *la congruencia*, nos remite a la conexión de las propuestas innovadoras con la práctica de la enseñanza.

En el análisis realizado por los directivos y docentes se encuentra una variedad de posiciones, que transitan de acuerdo con las características propias del sujeto y de cada institución educativa. Esto se suma a la actitud de resignación asumida por algunos -más allá de las innovaciones propuestas- por creer que el medio de donde provienen los alumnos los condiciona y nada puede hacerse para mejorar su trayectoria escolar.

En general, nosotros tenemos muchos chicos que provienen de escuelas rurales y también de pueblos cercanos (...) En realidad, nuestro extracto social son chicos de clase media y de clase media baja (...) También tenemos un extracto poblacional de una clase “baja-baja” (...) Entonces, a los docentes nos cuesta poner en práctica lo que piden en el Programa, en estas condiciones no nos es fácil (Docente)

La visión de integrar espacios (PECC) es muy útil, siempre y cuando tengas respaldo. Porque al ver las cosas, es muy lindo todo, pero si no tenés un respaldo “conceptual”, no podés salir a

¹⁶⁵ TIRAMONTI, G (Directora).2007c. Op cit Pág. 77

hacer nada (...) Uno “lee” el Programa, lee lo que “mandan” de la curricula y dice esto “es espectacular”, qué bien está la integración, qué “bien”, pero después... para ponerse ahí a dar clases con ese proyecto, no sabés para qué lado salir (Docente)

Hay algunos profesores que no están conformes porque hubo cierta resistencia, pero -por otro lado- están los que dicen que el trabajar con cátedra compartida (PECC) te enriquece porque es un trabajo colectivo, son dos profesores en el curso y se pueden integrar (...) Yo he tenido la suerte de trabajar muy bien y hemos obtenidos muy buenos resultados (...) El tener menos espacios curriculares es significativo, porque los chicos “entran” a conocer al docente (...) Eso es muy importante, pero también te da la pautas para poder trabajar en equipo. (Docente)

Por consiguiente, la prioridad de la calidad y equidad educativa han de constituirse en respuestas a las nuevas demandas e imponen analizar con cuidado la importancia de la vinculación entre el diseño y la ejecución de la innovación. En caso contrario, se producen efectos no deseados que obstaculizan la adaptación desde el punto de vista de la viabilidad organizativa.

Una dificultad precisa que posee el colectivo docente para sostener la persistencia de una innovación educativa puede ubicarse en la tensión que aparece entre la autodefinición del significado del ser docente y la implementación de una nueva práctica de enseñanza. Por lo mismo, es necesario precisar la mirada: aún cuando exista un consenso generalizado en una institución educativa para llevar adelante una innovación, siempre existe el riesgo de disipación del impulso inicial en la fase de ejecución.

Directivos y docentes requieren de mayor orientación y capacitación frente a nuevas las nuevas propuestas. Sostienen la necesidad de lineamientos y acciones focalizadas y continuas por parte de los mandos intermedios y medios¹⁶⁶, que posibiliten mejoras en la puesta en práctica de los Programas de innovación y en los procesos de enseñanza en general.

¹⁶⁶ En el presente estudio se entiende por mandos intermedios, al lugar ocupado por supervisores regionales y equipos técnicos, en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba.

Las acciones de transformación y cambio –necesariamente- deben ser actividades planificadas de forma sistemática y continua, donde el eje se encuentre en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se dejen al margen situaciones de carácter coyuntural. “El equilibrio toma su tiempo”.^{167 168}

En concordancia, toda innovación (Nierotti y Poggi: 2004) requiere de un trabajo sobre las representaciones para que nuevos supuestos, nuevas concepciones, diferentes modos de visualizar un problema determinado puedan ser abordados¹⁶⁹. En todo caso, si una innovación resulta en exceso disruptiva con determinadas prácticas instaladas en las instituciones educativas, probablemente no será comprendida por la totalidad de los docentes.

En relación con el factor costos, ambos Programas han previsto -en su diseño- dispositivos de capacitación y acompañamiento. Sin embargo, en el caso del PEJ, la capacitación se mantuvo a lo largo de cinco años, y fue interrumpida en los últimos dos años, sin comunicación oficial al respecto.

El PECC presenta características equivalentes: se implementa la primera etapa que incluye a la “experiencia piloto” en el año 2005. En el año 2006 se efectiviza solo el primer tramo destinado al componente capacitación; en tanto, la segunda etapa de acompañamiento no se lleva a la práctica como resultado de decisiones ministeriales. Es decir, desde el año 2006 a la fecha, las instituciones educativas no han recibido capacitación o acompañamiento por parte de los equipos técnicos; sin embargo, no existe una referencia oficial respecto de la no aplicación del componente previsto en el diseño del Programa.

¹⁶⁷ PIAGET, J. et al. 1962. La nueva educación Moral. Bs. As. Losada. Pág. 75.

¹⁶⁸ La variable temporal, o sea, la asignación de tiempos a las actividades, pone de manifiesto las prioridades que se sustentan. En: AZZERBONI, D. Y HARF R. 2003. Pág. 25

1. ¹⁶⁹ NEIROTTI, N Y POGGI, M. 2004 .Op. cit. Pág. 208.

Las voces de los actores manifiestan

No hubo siempre un incentivo en el trabajo con el programa (PEJ) y mirá, ahora todo lo que planeaban: que iba a haber menos repitencia... y quedo ahí, no pasó nada y uno queda también, queda ahí (...) Nosotros, por lo menos los docentes, no sabemos qué pasó con las otras escuelas. (Docente)

Al principio todo bien, pero después... por ahí tuvo sus debilidades (...) Había veces que vos ibas a los equipos técnicos y no sabían darte una respuesta (...) pero como la directora que estaba antes, en ese aspecto, ella siempre nos apuntalaba, nos decía “no decaigamos, no decaigamos”, entonces -a pesar de esos avatares- nosotros seguimos en el programa (PEJ) pero para eso a nosotros nos ayudo mucho “Escuela para Jóvenes” (...) (Directivo)

Como el programa sigue (PECC) uno se va adecuando y tratando de acomodarse al proyecto (...) uno siempre está viendo qué es lo que pasa el año que viene, sigue o no sigue el programa (...) Como nadie nos dice nada, uno pregunta ¿seguimos igual? ¿Siguen adecuaciones curriculares? ¿algún cambio? (...) y ninguna señal, entonces seguimos así. (Docente)

Los chicos toman con naturalidad el tema de los dos profes frente al curso, vienen de la primaria que ha trabajado así con dos maestras, a mí me parece que sí, para mí es positivo. (...) también acá el profesor trabaja bien junto a otro, no sé si en todos lados se trabaja así, con adecuaciones curriculares, es decir, con la cátedra compartida (...) Acá se trabaja bien, inclusive los ves fuera del aula a los profesores trabajando, los dos juntos. (...) (Directivo).

En relación con lo anterior, Hargreaves (2003) sostiene la necesidad de incorporar la dimensión “tiempo” en todo proceso de cambio, con el objetivo de involucrar de manera fehaciente a los actores -directivos y docentes- estudiar nuevos materiales, practicar nuevas técnicas de enseñanza y ponderar las posibilidades de nuevos arreglos organizativos. Este es un paso de crucial importancia para el éxito de las iniciativas de innovación.

Quienes procuran implementar un cambio deben reconocer que todos los individuos aprenden a distinto ritmo. El proceso de cambio, entonces, debe

adecuarse a la gama de diferencias entre los diversos actores institucionales en cuanto a su capacidad de adaptarse a nuevos métodos de enseñanza y rutinas en el aula.

Las instituciones educativas y sus actores institucionales necesitan apropiarse de las innovaciones que implementan para alcanzar las metas propuestas en el cambio a mediano y largo plazo. El éxito de una innovación relaciona la adaptación constante de los procesos de implementación a la realidad de las instituciones educativas y a su sustentabilidad en el tiempo, más allá de los avatares externos del orden de lo público.

Asimismo, “la mayor o menor capacidad institucional alcanzada en la innovación dependerá del punto inicial. No todas las escuelas se encuentran en el mismo estadio de desarrollo o momento evolutivo y esto incide fuertemente en sus dinámicas”¹⁷⁰, en su proceso de aceptación al cambio propuesto.

¹⁷⁰ IPE-UNESCO. FUNDACION COMPROMISO. 2007. Pág. 33

REFLEXIONES FINALES

Este trabajo de indagación ha permitido revisar la trayectoria de dos expresiones de la política educativa en la provincia de Córdoba centradas en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el primer ciclo de la educación secundaria.

En estas líneas finales, se comparten algunas reflexiones y desafíos para las políticas educativas que intentan abordar la innovación en el primer ciclo del nivel secundario en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba.

Se trata de explicitar distintos planos de análisis que permitan comprender los procesos internos que caracterizan las distintas fases de las innovaciones propuestas, vinculando los datos obtenidos de las expresiones vertidas por los actores involucrados con los lineamientos de los documentos que regulan la innovación educativa presente en los dos Programas analizados. Escuela Para jóvenes (PEJ) y Programa escuela Centro de Cambio (PECC).

Se ha construido el objeto de estudio desde diversos ángulos, de acuerdo con los contextos institucionales, la organización escolar, los fundamentos de la adopción de los Programas, la circulación de la información, las prescripciones regulatorias, las características de la gestión directiva y los significados construidos por los actores involucrados.

Al respecto consideramos que las percepciones obtenidas de los diferentes actores participantes – directivos y docentes- pueden estar influidas por dos dimensiones: por un lado, las características propias de los contextos de cada institución educativa y, por otro, la configuración específica de la propuesta de innovación educativa planteada en cada Programa.

A continuación se presentan algunas consideraciones vinculadas con el diseño y la ejecución de los Programas y se colocan en diálogo algunos aspectos que hacen a las definiciones básicas de las propuestas observadas.

En el mismo sentido es oportuno recordar –como señalábamos más arriba- que el cambio de estructura del sistema educativo dejó un alto impacto en la cobertura escolar, pero no evidenció un mejoramiento de la calidad educativa. Esto permite reflexionar sobre el protagonismo de los actores institucionales y la instalación de nuevas estrategias de enseñanza.

Dicho de otra manera, la dinámica en la que se organiza el nivel de educación secundaria de los últimos años perjudicó el rendimiento escolar de los alumnos y la creación de identidad y pertenencia de la escuela secundaria¹⁷¹ y, en particular, lo que corresponde al primer ciclo.

Ambos Programas intentan operar sobre el amplio contingente de alumnos “recién llegados” a la educación secundaria en las últimas décadas -en un contexto inédito de masificación de la matrícula- que presentan menores posibilidades de terminar el ciclo de formación, debido a la tensión entre las diferencias del medio socio-cultural de donde provienen y la institución educativa, vista desde su organización pedagógica/institucional.

Las experiencias observadas definen estrategias de equidad. En primer término, establecen acciones relacionadas con la inclusión¹⁷² que ponen en juego el pasaje de un modelo de educación conservadora de carácter selectivo a un modelo inclusivo que contempla la integración educativa. Asumen el carácter conflictivo de este pasaje y reconocen a la gestión directiva y el colectivo docente como actores fundantes para la construcción de un nuevo modelo en el que se inscriban las prácticas de la enseñanza de la escuela secundaria.

¹⁷¹ En la mayoría de los casos –observados- los docentes distribuyen su jornada laboral en diversas escuelas con varios cursos a su cargo, lo que dificulta la tarea de conocer en profundidad a sus alumnos, a los propios colegas y consustanciarse con los Programas pedagógicos vigentes que articulan el proceso de enseñanza y aprendizaje, sumado -en casos particulares- a la falta de guía u orientación pedagógica adecuada por parte de la gestión directiva.

¹⁷² Mirada desde la creación de oportunidades educativas, la inclusión implica más que la matriculación en la enseñanza media. Implica preguntarse no sólo a cuántos sino también a quiénes se incluye, teniendo en cuenta dimensiones tales como la cobertura del sistema y su distribución geográfica, los mecanismos de selección de la matrícula y la articulación entre educación básica y media. El acceso a servicios de calidad varía entre los grupos sociales y la determinación de quién accede a qué servicio encierra decisiones.

A su vez, se reconoce -como dato indiscutible- la existencia de un proceso de segmentación y fragmentación de la oferta institucional secundaria, con instituciones educativas que, por atender a poblaciones en riesgo socio-educativo, tienden a configurar escenarios educativos de calidad diferenciada frente a otros que reproducen patrones de excelencia educativa, tanto en los procesos como en los resultados.

Por consiguiente, se cree conveniente reafirmar que todo proceso de aplicación de una innovación en el marco de definición de la política educativa debe atender a diferentes grupos de viabilidades: político¹⁷³- cultural¹⁷⁴, organizativo - administrativas y materiales.

Desde la viabilidad político-cultural, es pertinente expresar que la difusión de las razones esgrimidas y la construcción de sentido de las innovaciones se observan débiles y frágiles; por lo mismo, en algunos casos produce efectos contrarios a los buscados que refuerzan viejos modelos de enseñanza tradicional. Es decir que, para ambos casos, el debate social no fue del todo abarcativo y sostenido en el tiempo. Si bien en el caso del PECC existió una etapa previa -la consulta-, su carácter fue discontinuo.

En el plano de la viabilidad organizativa-administrativa¹⁷⁵, esta se plasma en la implementación de nuevas estrategias de enseñanza y socialización, que apuntan a mejorar la calidad de las prácticas de enseñanza; que son acompañadas de capacitación en servicio.

En el caso específico del PEJ, se busca potenciar las competencias para la gestión directiva de la escuela secundaria. En este punto, ya desde el diseño, se

¹⁷³ En su dimensión política implica la acción para la negociación entre los actores institucionales.

¹⁷⁴ En su dimensión cultural implica la inserción de las propuestas dentro del marco de las representaciones de los diferentes actores institucionales participantes.

¹⁷⁵ Implica la inserción de la innovación educativa en las estructuras existentes del sistema educativo y las decisiones respectivas para su implementación.

reconoce el papel decisivo de la gestión directiva. Los equipos directivos a los que se dirigen las acciones están llamados a convertirse en co-impulsores de las propuestas. Por lo mismo, apunta a potenciar las actitudes, visiones y competencias del equipo directivo para promover, diseñar y evaluar acciones que acompañen y consoliden la labor educativa a favor de la trayectoria educativa de los alumnos.

Sin embargo, y a pesar de la existencia de la implementación de estrategias de capacitación en servicio -en la mayoría de los casos observados-, no se ha logrado consolidar el pleno ejercicio de la autonomía institucional. Quizás por la insuficiente preparación para la acción de la gestión escolar o bien porque se obvió que toda implementación de una innovación está en relación directa con un proceso de transformación de un conjunto dinámico de lineamientos institucionales para el encauzamiento del trabajo educativo¹⁷⁶.

En la misma configuración de análisis afirmamos que los equipos directivos son los que, por lo general, más valoran las estrategias implementadas por las innovaciones. El estudio también nos permite corroborar que la estabilidad en el cargo¹⁷⁷ establece una estrecha relación con la consolidación o no de las innovaciones en el interior de cada institución educativa participante.

En cambio, respecto de la conciliación de distintos componentes de la práctica pedagógica –interpretados a luz de las múltiples dimensiones que atraviesan y regulan la labor educativa (formas de comunicación y representaciones de los docentes, formas de interacción de los alumnos, entre otras)- se infiere que el

¹⁷⁶ Desde esta perspectiva y en paralelo, es conveniente acompañar -desde la faz técnica- a las instituciones educativas a los fines de permitir que en alguna instancia de su historia, pueda revisar su proyecto institucional, su objetivo- visión. Dicho de otra manera y, como razonamiento complementario a los objetivos de esta indagación, el PEI –en la generalidad de los casos- no ha tenido un alto impacto para clarificar los objetivos y misión de los establecimientos educativos tanto en términos de organización como de aprendizajes. “Las instituciones educativas son, ante todo, organizaciones sociales. Por lo tanto, al implementar un proyecto educativo, se debe prestar especial cuidado a los modos en los que cada institución se “adueña” de la iniciativa”. En: UNESCO-IPE FUNDACION COMPROMISO. 2007. Op. Cit. Pág. 67

¹⁷⁷ Se visualizan en el trabajo en terreno diferencias entre quienes ocupan los cargos directivos con carácter titular –obtenidos por concurso de antecedentes y oposición- y quienes se encuentran en situación de revista con carácter precario o interino. No solo por el carácter del cargo, sino también por la capacitación recibida para tal fin.

nivel de apropiación ha sido disímil, acaso como consecuencia del grado de capacitación recibida, el conocimiento cabal de la propuesta, la consolidación del trabajo en colaboración con otros docentes y/o la aceptación o retracción al cambio.

Quienes optan por la aceptación y apropiación de la propuesta aprecian la generación de los espacios institucionales, el trabajo colectivo y la adecuación de las prácticas pedagógicas.

Es posible que las disonancias surgidas entre algunos docentes hayan sido producto de débiles instancias de comunicación en la etapa de la implementación de los Programas. En este sentido, es importante diferenciar entre uno y otro Programa: En el caso del PEJ, uno de los aspectos relevantes que provoca tensión en los sentidos construidos por los actores institucionales, se evidencia en la transformación de la malla curricular propuesta, a través de la reducción de los espacios curriculares. Aquí -al igual que en el PECC- se ponen de manifiesto nuevas resistencias a partir del conflicto que produce el cambio en la organización de la labor educativa.

Con referencia al PECC, es probable que el problema haya estado en su generalización hacia todo el sistema educativo y su enfoque directo en la práctica del aula centrada en la construcción de un currículum interdisciplinar. Esto induce -a veces- a que las inquietudes de los actores institucionales parezcan más graves, dado que suele resultar difícil compartir la experiencia con otro docente teniendo en cuenta sus creencias y conocimientos que pueden no ser acordes a las propias creencias y conocimientos. En otras palabras, se trata de una tensión teórica y práctica a la vez, que debe resolverse satisfactoriamente para acceder a la construcción colectiva de un currículum integrado.

Por consiguiente, a la hora de la formulación de innovaciones, el estilo de trabajo aislado e individualista se presenta como un obstáculo a superar. No es un

proceso fácil de implementar ni tampoco se señala que la modificación de algunas variables de índole organizacional induzca necesariamente, como resultado inmediato, el cambio buscado. Esto requiere de la exploración constante para modificar en sus dimensiones globales el modelo de funcionamiento de la educación tradicional.

Se trata, entonces, de promover el pasaje de un estilo de trabajo aislado a un estilo de trabajo colectivo, fundado en la reflexión cooperativa entre docentes. Este trabajo colectivo se basa –a su vez- en la habilitación de ocasiones más formales de interacción entre estos; es decir, en la construcción de nuevos sentidos. En síntesis, se infiere que todavía existe determinada dificultad para repensar, de manera continua, la acción.

Otro aspecto importante a considerar son las regulaciones vigentes y aquellas que se desarrollaron en el marco de la ejecución de los Programas. El trabajo nos permite visualizar la inexistencia de una normativa específica que contemple las particularidades de los dos Programas y se encuadren en el plexo prescriptivo de la educación secundaria en el interior del sistema educativo provincial.

En términos generales se observan, a nivel regulatorio, dos nudos críticos para el tratamiento de la dinámica propuesta, a saber: (a) en el caso del PEJ, la falta de equivalencia entre la curricula concentrada por la aplicación de este Programa y el resto de las escuelas que conservan sus planes. Es decir, se requiere de una homologación que, a la fecha, aún no puede ser resuelta. (b) En lo que respecta a la situación de revista de los docentes, estos han sido designados bajo las condiciones de la normativa original, pero al ingresar en los Programa se modifican sus cargas horarias y cursos asignados de acuerdo con las nuevas estructuras curriculares que, si bien no afecta la situación de revista original de los docentes ni su condición de titular de las horas cátedras, tampoco los provee de

una nueva regulación flexible¹⁷⁸ que los contenga en vistas a futuros pasos, lo que induce a inseguridades y temores.

En uno y otro Programa analizado, las orientaciones normativas son generales y sus contenidos, en algunos casos, quedan abiertos. Esto trae aparejadas interpretaciones particulares y, en consecuencia, vacíos legales.

Sumado a lo descripto, se observa –además- la proliferación de otros Programas de inclusión o de mejoramiento de la calidad educativa que provienen del orden nacional¹⁷⁹ y se incorporan a los establecimientos educativos; de este modo se produce una cierta atomización y dispersión de esfuerzos. Aquí es donde las instituciones escolares son superadas por exigencias de índole administrativas en detrimento de la labor pedagógica.

El desafío¹⁸⁰ es, entonces, aunar esfuerzos y no superponer planos como en un estilo cubista,¹⁸¹ para fortalecer las dinámicas. Vale la pena decir que los esfuerzos locales requieren del acompañamiento¹⁸² sistemático y continuo de las políticas centrales –a nivel nacional- dado que las responsabilidades en la mejora de la eficiencia interna del sistema educativo son una responsabilidad compartida entre los diferentes estamentos del gobierno de la República.

¹⁷⁸ Es importante destacar que, en muchas ocasiones, la rigidez del estatuto docente ocasiona dificultades para la implementación de una innovación, junto a determinados personalismos en las posiciones gremiales.

¹⁷⁹ Para acortar distancias entre los estados provinciales actuales y los ideales de democracia pública, es importante pensar no solo en términos de la omnipotencia del Estado, sino también en las restantes agencias sociales. Un Estado de derecho debe ser un Estado fuerte, pero abierto a la participación comunitaria. En: RIVAS, A. 2004a Gobernar la educación. Estados comparados sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Bs. As. Granica. Pág. 293

¹⁸⁰ Es instalar la gestión del conocimiento como una estrategia de innovación institucional... gestión del conocimiento entendida como el arte de crear valor agregado a partir de los activos intangibles -los aceros institucionales- del gobierno de la educación. En consecuencia, significa proveer de una oferta de servicios educativos con valor agregado que permita mejorar los resultados en la educación.

¹⁸¹ Yuxtaposición de planos a partir de un punto de fuga.

¹⁸² Esto requiere comprender la importancia de un trabajo participativo entre el nivel nacional y provincial. Incorporar la noción de territorio como unidad sociocultural, donde el requisito fundamental se constituya en las relaciones de confianza. En ocasiones, en el nivel nacional subyace la idea que mediante el “acuerdo marco” se obtienen las acciones, conversaciones necesarias para la implementación de un determinado Programa, de acuerdo con los objetivos y metas planteadas.

En otras palabras, la renovación puede aportar nuevas oportunidades. Ahora bien, poco se corresponderán si no existe una articulación afín con determinadas condiciones de contexto que las hagan permisibles.

En el mismo sentido, es de importancia referir –además- que las estrategias planteadas por los Programas responden a la idea subyacente de una relación causal entre el reconocimiento de la especificidad de la diferencia en el alumno y la eficacia de la acción que la procesa.

En síntesis, el cambio esgrimido por ambas experiencias –aunque disímiles- requieren de los actores institucionales –directivos y docentes-. En particular, la interpelación que se plantea a los actores tiene que ver con la institución educativa en su totalidad, ya que desde ese lugar se toman las decisiones sobre cómo presentar una propuesta curricular desde una innovación, a la totalidad de la Institución educativa; cómo promover acuerdos y explicitar desacuerdos; cómo seleccionar contenidos y de qué modo abordarlos. Estos y muchos otros interrogantes surgen y necesitan encontrar respuestas.

Es necesario reconocer el compromiso y la responsabilidad que se pone en juego cuando se producen cambios en las propuestas curriculares. Las responsabilidades no se deben pensar tan alejadas de nuestra realidad escolar. Y en ese nexo se encuentran involucrados todos los actores que, de una manera u otra, se relacionan con la innovación y su puesta en práctica.

Si bien la política educativa provincial, a través de los Programas observados, responde a la nueva lógica que plantea el principio de discriminación positiva¹⁸³ y busca integrar a aquellos alumnos que por su origen socio-económico y capital simbólico presentan dificultades en el acceso, permanencia, egreso y regreso a la escuela secundaria, cabe el interrogante respecto de la revisión de fundamentos

¹⁸³ La discriminación positiva como elemento de una política escolar equitativa y correctora depende primero de una verdadera movilización: política y colectiva.

epistemológicos y el grado de apropiación en los actores, a los efectos de repensar una propuesta de innovación educativa.

La ley Nacional de Educación Nº 26.206 nos obliga y convoca a nuevos replanteos de los que emerjan respuestas que modifiquen el statu quo de la educación secundaria. Que todos puedan aprender no es una meta inalcanzable, sino un derecho a garantizar. Teniendo en cuenta la metas educativas 2021.¹⁸⁴

La agenda pública de la educación debería construir el tratamiento de una política educativa de carácter estructural, con capacidad para recuperar consensos y comprender que el impacto de uno o más Programas no solo está en los resultados a corto o mediano plazo. Pensar en la continuidad de los Programas con revisión y seguimiento significa comprometer también la continuidad de la trayectoria escolar de la población estudiantil.

Otro aspecto que debe ser considerado es la importancia de develar, en las fases de diseño e implementación, los significados de los actores involucrados: cuanto más explícitas sean las concepciones epistemológicas, más posibilidades de éxito se tendrá. Por lo mismo, es importante concebir la política educativa no solo como una definición presupuestaria sino –además- como un acuerdo entre actores; y al proceso político, como la creación de alianzas. “En síntesis, el paradigma fundamental de la gestión política es la negociación multilateral”.¹⁸⁵

¹⁸⁴ Los análisis posteriores sobre la declaración de las Metas del Milenio y la Educación para Todos han puesto de relieve las interacciones entre las diferentes metas, la importancia de abordar nuevos desafíos de cobertura, continuidad, calidad y equidad en la educación, y la necesidad de adecuar sus planteamientos a las diversas situaciones de los países. De ahí la importancia de mantener el esfuerzo e incorporar nuevos objetivos en la perspectiva del año 2021(...) para alcanzar las metas establecidas, es necesario modernizar la gestión de la educación, profesionalizar y dar protagonismo a los educadores; otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local y una acción más estratégica a la administración central. Pero además es necesario incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas, formar ciudadanos activos y responsables, asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr su participación activa en su propia formación. En: OEI. 2008 Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación del Bicentenario. Madrid. OEI: Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Secretaria General Iberoamericana. Pág. 18 (en línea) (Consultado: 25 de Febrero de 2009) www.oei.es/metas2021/todo.pdf

¹⁸⁵ MOORE, M. 1998. Op cit Pág. 242.

Por otra parte, también es importante enunciar las recurrencias observadas en las fases previstas por la propuesta estudiada.

En la fase del diseño:

- Los actores intermedios –a modo de ejemplo: la supervisión escolar- es un actor no contemplado en ambos Programas, tanto en la etapa de operativa como para la sustentabilidad de la experiencia. Solo surge en las voces de los actores - directivos y docentes- la definición en particular de su acción. Pero esta no es precisada y, en algún punto, está desdibujada; si bien en la práctica actuaron –en su gran mayoría- como mediadores, brindando orientaciones. Por lo mismo se sugiere, entonces, incorporar a la supervisión escolar en los procesos de gestión, como así también capitalizar el conocimiento del contexto institucional como activos intangibles del sistema educativo provincial.

- En relación con la definición de focalización, en general, los criterios de incorporación aparecen claros en ambos Programas. No obstante, en el caso del PEJ, solo define la incorporación de las instituciones educativas con carácter restringido a una experiencia piloto, situación que a la fecha aún sigue vigente.¹⁸⁶

- Ambos Programas se circunscriben solo a lo estipulado en diseño, dejando al azar lo que ocurre con las instituciones y las personas durante el proceso de implementación, frente a situaciones no contempladas. Por lo mismo, “los programas tienen que ser concebidos cada vez más como instrumentos flexibles para producir cambios”,¹⁸⁷ desde la lógica del diálogo.

En la fase de implementación:

¹⁸⁶ Ver Capítulo Tercero

¹⁸⁷ RACZYNSKI, D Y SERRANO, C. 2001. Pág. 247.

- La comunicación respecto de los modos de llevar adelante la ejecución de las experiencias fue realizada a través de comunicaciones formales; sin embargo, se sostiene que estas comunicaciones fueron insuficientes para satisfacer en general las inquietudes presentadas por los actores. En un número importante de instituciones escolares, esta quedó a nivel de gestión escolar o se realizó a manera de rompecabezas, es decir, por partes. Asimismo, es importante destacar el hecho de que algunos directivos consideran el uso de la información solo desde una relación asimétrica de la gestión¹⁸⁸, respecto del colectivo docente.

- Los espacios de capacitación fueron considerados, desde el diseño, como uno de los dispositivos impulsores y movilizados de las experiencias innovadoras. Sin embargo, aparecen discontinuos y difusos, desde las expresiones sostenidas por los entrevistados, entre los actores que recibieron preparación específica y los que no la recibieron. Esta situación, en el caso del PECC, señala una diferencia notoria entre los modos de aplicación de la primera y la singularidad dada a la segunda etapa prevista.

En otras palabras, toda etapa de aplicación no está exenta de dificultades ni tensiones y exhorta a la obtención de una capacidad resolutoria. Por lo mismo obliga a una mirada constante de las etapas del diseño y la ejecución; concebidas desde una perspectiva estratégica en la que se redefinen sus acciones y componentes en forma constante.

El análisis realizado permite corroborar -también aquí- que una de las falencias más destacables de la implementación de los Programas es la rigidez del diseño y su exigua complementariedad con los diferentes actores institucionales y los propios componentes de las propuestas entre sí.

¹⁸⁸ Como construcción de poder.

En este sentido es acertado recordar que, en el momento del diseño e implementación¹⁸⁹ de una estrategia de innovación educativa, se deben incorporar y contemplar políticas de subjetividad,¹⁹⁰ a los fines de acompañar los procesos y evitar tensiones innecesarias.

Por tanto, es oportuno preguntarnos aquí: ¿Cuánto de la problemática frente al sentido, confiabilidad y valor de la innovación tiene que ver con los significados que le asignan los actores participantes?

De este modo, es primordial reflexionar sobre la posibilidad de manejar secuencias diferentes y presentar estas secuencias ante los diferentes actores – directivos y docentes-. Ser conscientes¹⁹¹ de las secuencias significa ser conscientes del sentido del cambio.

En resumen, el principal reto de toda innovación educativa es obtener el manejo de la complejidad en las etapas de diseño e implementación. Por lo mismo es necesario un continuum de aprendizajes en la política educativa reconociendo los hallazgos y desaciertos del camino.

Del mismo modo, es pertinente deliberar respecto de los procesos que se ponen en juego e involucran a todo el sistema educativo, a las instituciones educativas, a los actores y a su contexto: en otras palabras, más allá de los resultados obtenidos, es fundamental -desde el gobierno de la educación- sostener y apoyar

¹⁸⁹ Esta debe ser congruente con la visión y la promesa que sustenta la innovación. En general, los primeros actos, adquieren una importancia fundante. Tienden a funcionar como matriz o un molde de las acciones siguientes. La dinámica los primeros momentos indica los posibles riesgos a producirse por la tensión propone todo cambio.

¹⁹⁰ Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales (en particular educativos) plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política... es un intento por identificar aquellos aspectos que aparecen en el trayecto de las personas o de los grupos que logran superar los determinismos sociales y culturales y que tiene vinculación directa con el trabajo pedagógico. Una política educativa que pretendiera asumir el reto de la subjetividad para garantizar igualdad de oportunidades debería hacerse cargo de estas dimensiones. TEDESCO, J. C. En: GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (Coord) .2004. Reseña seminario internacional sobre políticas educativas y equidad. Santiago de Chile. UNESCO UNICEF UNESCO, Fundación Ford y Universidad Alberto Hurtado.

¹⁹¹ El grado de conciencia es importante para lograr adhesión, ya que -sin adhesión por parte de los actores- será difícil obtener mejores resultados.

las experiencias de innovación, con el objetivo de permitir su reinterpretación a la luz de los contextos vigentes.

Esto posibilitará el fortalecimiento de la capacidad de gestión del sistema educativo y el de sus equipos - directivos, docentes, supervisores y técnicos- para la reelaboración de nuevos formatos en la organización escolar, curricular y labor pedagógica. Por tanto, la innovación a través de Programas se constituye en una alternativa para aprender críticamente de ellos y, por consiguiente, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Razón que debe llevar al incremento de la equidad y calidad de la oferta educativa.

Como se ha dicho con anterioridad, los esfuerzos provenientes de todas las partes involucradas han sido disímiles y han dejado lecciones para aprender. En relación con esto, si observamos los resultados obtenidos, solo desde el punto de vista de la mejora en el rendimiento escolar de los alumnos, estos no satisfacen¹⁹². No obstante, fueron positivos en términos de dinámica, dado que se han producido cambios que proyectan nuevos ángulos. Entre estos se destacan:

- El énfasis puesto en el mejoramiento de la calidad y equidad educativa a partir de un nuevo enfoque de la política educativa en el que los procesos de inclusión educativa son prioritarios.
- La innovación en la práctica del aula, donde sobresale la necesidad de fortalecer los vínculos entre el sujeto que enseña y el que aprende, entre los sujetos que enseñan entre sí. Mientras el Programa Escuela para Jóvenes asigna un lugar fundamental a la gestión escolar, el trabajo en equipo de profesores, el Programa Escuela Centro de Cambio atiende a la dimensión directiva, la curricular y la contención de los niños-jóvenes en el ámbito institucional.
- El avance en los procesos de flexibilización y adaptación de la malla curricular.

¹⁹² Ver Anexo I

- El agregado de nuevos espacios de socialización a favor de la atención a la diversidad de las culturas juveniles, bajo nueva modalidad y formatos.
- La posibilidad de las instituciones educativas de interrogarse acerca de su propia práctica educativa y las interacciones que se dan en el interior de ellas.
- La incorporación de nuevos actores participantes en los Programa, como así también la capacitación en servicio recibida.

Dicho de otra manera: aún en medio de aciertos y desaciertos, es posible inclinar la balanza hacia un nuevo modelo educativo. Por lo mismo y como parte final de este trabajo de indagación, acercamos las siguientes proposiciones:

Desde la política educativa:

(a) Inscribir los objetivos, metas, componentes y acciones de la innovación educativa desde un enfoque de gestión territorial¹⁹³, sustentándolos en un proceso amplio de concertación y de alianzas estratégicas más allá de los sectores educativos. Contar, además, con definición de indicadores y medios de verificación por región escolar. En este sentido se requiere de un sistema de información, evaluación y seguimiento, continuo y sistemático que facilite el conocimiento de los cambios que se operan a medida que se avanza en la implementación de las propuestas.

(b) Optar por la inscripción de Programas de innovación en el marco de la definición de políticas educativas a largo plazo, por encima de las culturas ministeriales y de los cambios experimentados en el gobierno de la educación. Por lo mismo, el planeamiento¹⁹⁴ en educación está llamado a convertirse en la

¹⁹³ Un enfoque territorial permite la consolidación de las capacidades de gestión y organización institucional.

¹⁹⁴ La planificación de manera básica significa la optimización entre medios y fines dados.

estrategia para subvertir las dicotomías existentes entre los diferentes niveles intermedios de la administración educativa a cargo de su diseño y ejecución.

(c) El reconocimiento de las creencias y valores de los actores participantes como dispositivo viabilizador hacia la construcción de consensos. Entendiendo lo cultural como oportunidad para la realización del cambio. Desde esta posición es aconsejable reconocer y valorar la cultura educativa y, desde ella, iniciar las modificaciones. En definitiva, es una alternativa de adopción frente a la resistencia al cambio, para acceder al conocimiento sobre los significados que los actores construyen.

(d) Formar a docentes y directivos -de manera sistemática y más allá de la aplicación de un determinado Programa- en distintos niveles de gestión para dar respuestas a la diversidad, especialmente en poblaciones de riesgo pedagógico, evaluando de forma constante la situación pedagógica que se trata de revertir. Dicho de otra manera, es aquí donde cobra importancia fomentar el desarrollo de capacidades de los docentes en los procesos de enseñanza. Por tanto se necesita aunar criterios e incorporar definiciones de políticas curriculares, focalización territorial y formación docente –inicial y en servicio- con metas a mediano y largo plazo, en las fases de la innovación.

Para concluir, se sostiene –en consonancia con diferentes investigaciones precedentes- que, dadas las características de variación y movilidad que identifican a todo sistema educativo, es pertinente afianzar la labor educativa bajo el formato Programas. Para ello debe tenerse presente que esto requiere de adaptación y flexibilidad en su diseño e implementación.¹⁹⁵ Por eso, es necesario captar el significado más profundo de la enseñanza, pues los procesos de enseñanza suponen un decisivo desplazamiento mental¹⁹⁶ de sus actores y, por consiguiente, una transformación cultural.

¹⁹⁵ Ver Anexo V

¹⁹⁶ IPE7. UNESCO. FUNDACION COMPROMISO. Op. Cit. Pág. 33

La innovación, como todo proceso, requiere tiempo. “Estos tiempos, además, poseen características propias y los procesos involucrados en cada uno de ellos tienen razones (estructurales, históricas) y dejan huellas y señales que inciden en lo que después se recogerá”.¹⁹⁷

¹⁹⁷ Aguerro, I. y Cifra, S. 2006. Op. cit. Pág. 71

BIBLIOGRAFIA

1. AEBLI, H 1991. Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Bs. As. Narcea.
2. AGUERRONDO, I. (Coord.) et al. 1985^a. Régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13. Serie 24. Bs.As. MEC.
3. -----1990b. El planeamiento educativo. Troquel. Buenos Aires.
4. -----1992c. La escuela Media transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva”. Bs. As ME.
5. AGUERRONDO, I. Y XIFRA, S. 2006. Cómo piensan las escuelas que innovan. Bs.As. Papers Editores.
6. AGUILAR, L. et al 2008. La escuela media en foco: abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. Bs. As. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. ME.
7. ARGENTINA, 1993. Ley N° 24.195 Federal de Educación, Abril 1993. Bs. As. Argentina.
8. ARGENTINA. 2006 Ley N° 26206 Nacional de Educación, Diciembre. Bs. As. Argentina.
9. AZZERBONI, D. Y HARF R. 2003. Conduciendo la escuela. Bs. As. Novedades Educativas.
10. BALL, S. J. 1987. La micropolítica en la escuela. Madrid. Paidós.
11. BLANCO GUIJARRO, R. & MESSINA RAIMONDI, G. 2000. Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Santa Fe de Bogotá, Colombia. Convenio Andrés Bello.
12. BATIUK, V. 2008. Políticas pedagógicas y curriculares. Opciones debates para los gobiernos provinciales. Bs. As. Proyecto NEXOS 4 y CIPPEC. BELOSSI, M. et al. 2000. La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos. Bs. As. Lugar Editorial.

13. BRASLAVSKY, C. & COSSE, G.. 1996^a. Las actuales reformas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. PREAL Documento N° 5. Santiago de Chile. PREAL.
14. -----1999b. Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Bs. As. Santillana Aula XXI.
15. ----- et al. 2001c. El estado de la enseñanza. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Bs. As. Ediciones Santillana Aula XXI.
16. ----- . 2004d. En: Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires, Argentina. Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay; Grupo Asesor de la Universidad de Stanford. Akian. Gráfica Editora.
17. BELLOSI, M. et al 1999. La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos. Bs. As. Lugar Editorial.
18. BERNAL, J. 2006. Desafíos de las innovaciones en los sistemas educativos Latinoamericanos. Brasilia (en línea) (consultada: 27 de julio de 09) www.unb.br/ics/ceppac/conteudo/serie/003bernal2006.pdf
19. BRIGIDO, A. M. 2003. Discriminación positiva, equidad educativa y equidad social. En: CONGRESO NACIONAL. A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos? Junio 2003. Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba.
20. BRIZZIO, T et al. 1985. Factores condicionantes de la repitencia en primero y segundo grado de dos escuelas primarias oficiales de jurisdicción provincial de la ciudad de Córdoba”, En Curso de Especialización en minoridad. Córdoba. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.
21. BOURDIEU, P. 1998. Capital cultural, escuela y espacio social. México. Siglo Veintiuno.
22. BOUVEAU, P. 2004. La discriminación positiva en el mundo: ¿una utopía pedagógica? En Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional. Santiago de Chile, UNICEF UNESCO, Fundación Ford y Universidad Alberto Hurtado.

23. CALLOIDS, F Y JACINTO, C (Coord). 2006. Mejorar la equidad en la educación básica. París. IPE/UNESCO.
24. CARENA, S (Coord) et al. 2006. Formación docente en debate. Córdoba, Argentina. EDUCC. UCC.
25. CARNOY, M., COSSE, G., COX, C. y MARTINEZ LARRECHEA, E. 2004. En: Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires, Argentina. Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay; Grupo Asesor de la Universidad de Stanford. Akian Gráfica Editora.
26. COLORADO CARVAJAL, A. 2009 El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias X Congreso nacional de investigaciones educativas. México. (en línea)(consultado:09/12/09)
www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1732-F.pdf
27. CASASSUS, J. Y ARANCIBIA, V. 1997. Claves para la educación de calidad. Bs. As. Kapelusz.
28. CEBALLOS, M. y ARIAUDO, M. 2005. La trama de las Instituciones educativas y de su gestión directiva. Córdoba. Yammal.
29. CEPAL. 1992^a. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva, Santiago de Chile. Naciones Unidas. (en línea) (Consulta: 19 de mayo de 2009) www.eclac.org.
30. -----2001b. Panorama Social América Latina 2000-2001. Santiago de Chile. Naciones Unidas.(en línea) (Consulta: 19 de mayo de 2009) www.eclac.org
31. -----2003c. Panorama social de América Latina 2002-2003, Santiago de Chile. Naciones Unidas. (en línea) (Consulta: 23 de junio de 2009) www.eclac.org
32. -----CEPAL. 2008d. Panorama social de América Latina 2007-2008, Santiago de Chile. Naciones Unidas. (en línea) (Consulta 7 de agosto de 2009) www.eclac.org
33. -----2008e. Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar. Santiago de Chile. Naciones Unidas. (en línea) (Consulta: 9 de Noviembre de de 2009) www.eclac.org

34. CERVINI ITURRE, R. 2005. Variación de la equidad en los resultados cognitivos y no cognitivos de la educación media Argentina. En: Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 7 año, 1 Universidad de Baja California. (en línea) (consultado: 19 de noviembre de 2009) <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15507103>
35. CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. 2003. La Educación como factor de Inclusión Social Bolivia. OEI. (en línea) (consulta: 3 de septiembre de 2009) www.oei.es/xiiicie_doc01.htm
36. CORRALES, J. 1999. Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas, Documento N° 14. Santiago de Chile. PREAL. Santiago de Chile.
37. COX, C. En: 1992. Calidad y equidad de la educación media en Chile. rezagos estructurales y criterios. Santiago de Chile. CEPAL/Naciones Unidas (en línea) (Consulta: 9/12/09) [www.opech.cl/bibliografico/calidad equidad/calidad y equidad cepal.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/calidad_y_equidad_cepai.pdf) .Pág.17
38. DEBANNE, R. 2003. Manual de normativa y legislación escolar de la Provincia de Córdoba para el nivel medio. Córdoba. Argentina. Espartaco Ed.
39. DUBET, F. & MARTUCELLI, D. 2000. En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Bs. As. Losada.
40. DUSCHATZKY, S. 1997. La escuela como frontera. Reflexiones sobre experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Bs. As. Paidós.
41. DUSSEL, I. 1997a. Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media. Bs. As. FLACSO.
42. -----et al.1998b. La formación docente: cultura, escuela y política: debates y experiencias. Bs. As. Troquel.
43. DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. 2004. La Escuela y la Igualdad: renovar la apuesta. En: El Monitor de la Educación. (N° 1). Bs. As. ME.
44. FANCHIN, L. A. y ZUNINO, A. R. 2005. Digesto de leyes y normas laborales docentes. Nivel medio. Provincia de Córdoba. Córdoba. Argentina. Espartaco.

45. FERREYRA, H. A. 2006. Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño y en la implementación en la Provincia de Córdoba. Córdoba. Argentina. Colección Thesys 9.UCC.
46. FERREYRA, H. A. et al. 2009. Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación. Premio Domingo Faustino Sarmiento 2007. Bs. As. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
47. FILMUS, D. 2001a. La escuela Media: entre la reflexión y la acción. Bs. As. Ministerio de Educación.
48. ----- 2001b. Cada vez más necesario, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Bs. As. Tesis Norma.
49. ----- (Comp) et al. 2007c. Los Condicionantes de la calidad educativa. Bs. As. FLACSO, Novedades Educativas.
50. FINNEGAN, F Y PAGANO, A. 2007. El derecho a la educación en la Argentina. Bs. As. Argentina. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE.
51. FRIGERIO, G. y POGGI, M. 1992. Las instituciones educativas, cara y ceca: elementos para la comprensión. Bs. As. Troquel.
52. FRIGERIO, G. et al. 1997 Políticas, instituciones y actores en educación. Centro de estudios multidisciplinares. Novedades Educativas. Buenos Aires.
53. FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. 1999. La escuela que queremos Madrid. Amorrortu.
54. FULLAN, M. 2002. Los nuevos significados del cambio en educación Barcelona. Octaedro.
55. GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (Coord). 2004. Reseña seminario internacional sobre políticas educativas y equidad. Santiago de Chile. UNESCO UNICEF UNESCO, Fundación Ford y Universidad Alberto Hurtado.
56. GALLART, M. A. 2006. La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional. Bs. As: Stella Ediciones La Crujía.

57. GRAGLIA, E (Coord). 2007. Contribuciones a la gestión pública. Córdoba EDUCC.
58. GEERTZ, C. 1998. La interpretación de las culturas. Barcelona. Gedisa.
59. GIMENO SACRISTÁN, J, y PÉREZ GÓMEZ, A. 1987. La enseñanza. Su teoría y su práctica. Madrid. Akal.
60. GVIRTZ, S (Coord).2008. Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos un estudio de casos en Argentina, Chile, Colombia y Perú. Bs. As. AIQUE.
61. GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. PODER EJECUTIVO.1996a. Decreto N° 141. Córdoba. Argentina.
- 62.----- PODER EJECUTIVO. 1997b. Decreto N° 149. Córdoba. Argentina.
- 63.-----MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA. Ex. DIRECCION DE PLANFICACION Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS. 1998c. Informe de Estadísticas. Córdoba. MEP.
- 64.----- PODER EJECUTIVO. 1999d. Decreto N° 125. Córdoba. Argentina.
- 65.----- PODER EJECUTIVO. 2000e. Pacto de la calidad educativa. Córdoba, Argentina.
- 66.----- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. 2001f. Proyecto Escuela para Jóvenes. Centro de Actividades Juveniles. Manual Operativo. Córdoba. Argentina. MEC
- 67.-----2002g. Proyecto: “Escuela para Jóvenes”. Propuesta de formación para los Directores. Nivel II. Córdoba. Argentina. MEC.
- 68.-----2003h. Gestión Educativa. Cuaderno 1 Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. Córdoba. Argentina. MEC.
- 69.----- 2003i. El Proyecto Curricular Institucional en Proceso. Cuaderno 4 Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. Córdoba. MEC.

- 70.-----2003j. Línea de Base: Construyendo la Información desde la Escuela. Cuaderno 10. Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. Córdoba. Argentina. MEC.
- 71.-----2004k. Proyecto Escuela Para Jóvenes. Generalidades del Proyecto. Córdoba, Argentina. MEC
- 72.-----2005l. Nivel medio. Hacia una nueva identidad. Escuela centro de cambio. Córdoba, Argentina. MEC.
- 73.-----2005m. Programa Fortalecimiento de la Escuela Media, Escuela Centro de Cambio. Síntesis de análisis cualitativo. Córdoba, Argentina. MEC.
- 74.-----2006n. Nivel medio. Hacia una nueva identidad. Escuela Centro de Cambio. Córdoba, Argentina. MEC.
- 75.-----2006o. Orientaciones para los docentes. Nivel medio. Escuela Centro de Cambio. Córdoba, Argentina. MEC.
- 76.-----2006p. Tutoría disciplinar. Cátedra Compartida. Desarrollo disciplinar integrado. Nivel medio. Escuela Centro de Cambio. Córdoba, Argentina. MEC.
- 77.-----2007q. Evaluación Institucional de los proyectos Adecuaciones, Escuela para Jóvenes y Centros de Actividades Juveniles. Córdoba, Argentina. MEC. IPE/UNESCO.
- 78.----- Subsecretaria de Promoción para la Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa. 2008r. Estudio de Impacto de Programa Escuela para Jóvenes. Córdoba. MEC
- 79.----- Subsecretaria de Promoción para la Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa. 2009s. Estudio de Seguimiento Programa Escuela Centro de Cambio Córdoba. Mimeo
- 80.----- Subsecretaria de Promoción para la Igualdad y Calidad Educativa. Área de Información Educativa. 2009t. Córdoba. MEC
81. GUERRERO SALINAS, M. E. 2000 En: La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 5, núm.10. México, D. F. (en línea) (Consulta: 27 de agosto de 2009).
redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001003.

82. HARGREAVES, A. 1996a. Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid. Morata. Pág. 38.
83. HARGREAVES, A. 2003b. Replantear el cambio educativo. Madrid Amorrortu.
84. HELLER, A. 1977. Sociología en la vida cotidiana. Madrid. Tecnos.
85. IAIES, G et al, 2003. Evaluar las evaluaciones Bs. As. IIPE-UNESCO
86. IIPE/UNESCO 1999a. Gestión de la transformación educativa: Requerimiento de aprendizaje para las instituciones. Bs. As. IIPE/UNESCO.
87. ----- 2001b. El Estado de la Enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina. Bs.As. IIPE/UNESCO.
88. ----- 2007c. Informe de actividades IIPE. UNESCO -2006-2007-.Bs.AS. IIPE/UNESCO.
89. IIPE/ UNESCO/ FUNDACION COMPROMISO. (Eds.) 2007. Escuelas para el cambio un aporte para la gestión escolar. Bs. As. IIPE/UNESCO.
90. JACINTO, C. 2006. La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión social con calidad. Documento básico II. Foro latinoamericano de educación. "La escuela media. realidades y desafíos" Bs.As. Santillana.
91. JACINTO, C. Y FREYTES FREY, A. (2004), Políticas y Estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio de la ciudad de Buenos Aires. París. UNESCO/IIEP.
92. JACINTO, C. y TERIGI, F. 2007 ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Bs. As. IIPE UNESCO. Santillana.
93. KIT I. 1999. Reforma del Estado y de la administración pública IV Congreso internacional CLAD, México. Pág10.
94. -----2006. Informe Programa "Más y Mejor Escuela". Córdoba, Argentina. MEC. BID.
95. KREMENCHUTZKY, S. et al. 1997. "Pero algunos quedaran". Bs. As. Aique. Pág. 22.

96. LLACH, J. J. et al. 1999a. Educación para todos. Bs. As. IERAL.
- 97.-----2006b. El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas. Bs. As. Granica.
98. LÓPEZ, N. 2005a. Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Bs. As. IIPE-UNESCO.
99. LOPEZ, N. (Coord) et al 2008b. Políticas de equidad educativa en México. Bs. As. IIPE/UNESCO
100. -----et al. 2009c. De relaciones, actores y territorios. Bs. As. IIPE-UNESCO.
101. LÓPEZ, N. Y TEDESCO, J. C. 2002. Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Bs.As: IIPE.
102. LÓPEZ MELERO, M. 2001. Ideología, escuela pública y cultura de la diversidad: un compromiso con la acción. Apoyos digitales para repensar la educación especial. Barcelona. Octaedro.
103. MERCADO, J. C. 2007. Posmodernismo y Resiliencia Juvenil. Colección Thesys 11. Córdoba. UCC.
104. MILLS, A. 1990. Descentralización de los sistemas de Salud: Conceptos, aspectos y experiencias nacionales. Ginebra. OMS UNESCO (en línea) (Consulta: 29 de junio de 2009) www.bnm.me.gov.ar/=MILLS,%20ANNE&cantidad=&formato=&sala=
105. MOORE, M. 1998. Gestión estratégica y creación de valor en el sector público. Bs. As. Paidós.
106. MORÍN, E. 2002. Los siete saberes necesarios para la educación. Bs.As. Nueva Visión.
107. MURILLO. 2003. La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica - Revisión internacional sobre el estado del arte. Bogotá. Centro de Investigación y Documentación Educativa y Convenio Andrés Bello.

108. NEIROTTI, N. Y POGGI, M. 2004. Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo local. Bs. As. IPE-UNESCO.
109. NEIROTTI, N. 2008. De la experiencia escolar a las políticas públicas. Bs. As. IPE-UNESCO.
110. OEA-UDSE.1998. Educación de la América ¿?: Calidad y equidad en el proceso de globalización. Washington. OEA.
111. OEI. 2008 Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación del Bicentenario. Madrid. OEI: Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Secretaría General Iberoamericana. Pág. 18 (en línea) (Consultado: 25 de Febrero de 2009) www.oei.es/metas2021/todo.pdf
112. PIAGET, J et al. 1962. La nueva educación Moral. Bs. As. Losada.
113. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. 1995a. Contenidos básicos comunes para la EGB3. Bs. AS. Argentina. MCE.
114. -----1995c. Aprendizaje y conocimiento. Bs. As. Argentina. MCE.
115. -----1999d. Implementación y Localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales. Informe de Investigación/3. Bs.As. Argentina. UIE. MCE.
116. ----- 1999e Mejor Educación para Todos. Bs. As. Argentina. MCE.
117. ----- 2000f. Escuela para jóvenes. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Bs. As. Argentina. MECyT.
118. -----2001g Escuela para Jóvenes. Secretaría de Educación Básica. Bs. As. MEC.
119. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. DINIECE. 2002h. Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. Bs. As. Argentina MECYT.

120. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.2007i. Resolución N° 31. La educación Secundaria para adolescentes a partir de la ley Nacional de Educación. Documento para discusión. (en línea). (consulta: 25 de julio de 2009.www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/31-07-anexo01.pdf)
121. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION. 2008j. Documento preliminar para la discusión de la escuela secundaria en Argentina. Bs. As. ME.
122. POGGI, M. 2001. La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias. Bs. As. IIPE/UNESCO.
123. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA (Argentina) - FUNDACION ARCOR. 2009. Barómetro de la deuda social de la infancia (Argentina 2004-2008). Bs. As. Argentina. UCA.
124. PROVINCIA DE CORDOBA. Ley N° 8113. Educación de la Provincia de Córdoba, Noviembre 1991.
125. ----- Ley N° 8525 modificatoria Ley N° 8113. Educación de la Provincia de Córdoba.1995.
126. PUIGROS, A. 2009. Que paso en la educación Argentina Bs.As GALERNA.
127. RACZYNSKI, D. Y SERRANO, C. 2001. Descentralización. Nudos críticos. Santiago de Chile. Cooperación de investigaciones económicas para Latinoamérica/ CIEPLAN.
128. REIMERS, F. 2000. La necesidad de una política de educación inicial en Latinoamérica y el Caribe. Quito. Instituto Frónesis.
129. REIMERS, F. y Mc GINN, N. (2000) Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa. México, DF. Centro de Estudios Educativos – AUSJAL.
130. RIVAS, A. 2004a Gobernar la educación. Estados comparados sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Granica. Buenos Aires.
131. -----” et al”. 2007b. El desafío del derecho de la educación en Argentina. Un dispositivo analítico para la acción. Bs.As. CIPECC. (en

línea). (consulta: 19 de junio de 2009). [www.cippeec.com/nexos/documentos/el desafio del derec.pdf](http://www.cippeec.com/nexos/documentos/el_desafio_del_derec.pdf).

132. -----2008c. Alternativas de Políticas Educativa – Posibles Agendas para la educación provincial. Proyecto NEXOS 2 y CIPPEC. Buenos Aires.
133. RIVAS, A y otros.2010. Radiografía de la Educación. Proyecto CIPPEC. Fundación Noble. Clarín. Fundación Arcor. Buenos Aires.
134. ROSENTHAL,Y. 1985. Pigmalión en clase. Capitulo II. En: Sociología de la Educación. Madrid. Alan Grass. Pág. 219
135. SACRISTAN GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.1997. La transición en la escuela secundaria. Madrid. Morata.
136. SANTOS GUERRA, M. 1997. La luz del Prisma. Para comprender las organizaciones educativas. España. Aljibe.
137. SAUTU, R. “et.al”. 2005. Manual de Metodología. Bs. As. CLACSO.
138. SHAW, E Y JUÁREZ CENTENO, C. 2005. Inmigración y ciudadanía: un problema del ‘900: estudio comparado. En: V Jornadas de Historia de Córdoba. Siglos XVI al XX .Tomo I. BR COPIAS.
139. SITEAL. 2001a Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2001. Bs. As OEI/IIPE/UNESCO.
140. ----- 2006b. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2006. Bs. As. OEI/IIPE/UNESCO.
141. ----- 2007c. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007. Bs. As. OEI/IIPE/UNESCO.
142. ----- 2008d. Informe de tendencias sociales y educativas en América Latina. La escuela y Los adolescentes. Bs. As. OEI. IIPE/UNESCO.
143. ----- 2009e. informe de tendencias sociales y educativas en América Latina. Primera Infancia en América Latina y las respuestas desde el Estado. Bs. As. OEO. IIPE/UNESCO. <http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2009.asp>

144. SOLARI, M. 1995. Historia de la Educación Argentina. Bs. As. Paidós.
145. TADEUZ, S .1997. Descolonizar el curriculum. En. GENTILI. P (Comp). Cultura, política y curriculum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Bs. As. Losada.
146. TEDESCO J. C.1998a. Desafío de las reformas educativas en América Latina. En Revista Propuestas Educativas. Año 9 (Nº 19), Bs. As. Argentina.
147. ----- et al. 2004b..Maestros en América Latina. Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile. PREAL. BID.
148. -----2005c. Educar en la Sociedad del Conocimiento. México. Fondo de la cultura Económica Argentina.
149. -----2007d. Cómo superar las desigualdades y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino. Bs. As IIPE/ UNESCO.
150. TENTI FANFANI, E. 1998a. En: ZONA EDUCATIVA. Bs.As. Argentina. Año 3.(Nº 21). MEC.
151. ----- (Comp) 2003b. Educación media para todos. En: TENTI FANFANI, E. (Comp.). Los desafíos de la democratización del acceso. Bs.As. OSDE-UNESCO-IIPE-Altamira.
152. ----- et al2008c. Nuevos temas en la Agenda de Políticas Educativas. Bs. As. UNESCO- IIPE- Siglo XXI.
153. -----et al. 2009d. Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria Bs.As. IIPE-UNESCO.
154. TERIGI, F. 1999^a. Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. Bs. As .Santillana.
155. TIRAMONTI, G. et al 2002a Informe final: Proyecto Estado de situación de la implementación del tercer ciclo de EGB en seis jurisdicciones. Bs. As. FLACSO. ME.
156. ----- (Comp.) 2004b. La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Bs. As. FLACSO. Manantial.

157. ----- (Directora). 2007c. Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Bs. As. Argentina. FLACSO.
158. TOFLER, A. 1992. El cambio de Poder. Barcelona. Plaza y Janes.
159. TORRES JURJO, S. 1996. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Barcelona. Morata.
160. ----- 2000. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado, Madrid, Morata
161. TORRES M. R. (Org) 2000a. Gestión de las transformaciones educativas: requerimientos de aprendizaje. Bs. As. IPE-UNESCO.
162. -----2009b. De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafío de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis de informe regional UNESCO. (en línea) (Consulta: 28 de octubre de 2009) www.portal.unesco.org/geography/es/ev.php.
163. TURBAY, C Y BACCA, A. 2008. Equidad educativa y gobiernos territoriales en Colombia ¿inclusión o segmetación? Bs. As. AIQUE.
164. UNESCO. 1990a.Declaración de educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje. Aprobada Conferencia mundial sobre educación para todos. Jomtien. Tailandia. (en línea) (consulta:27 de agosto de 2009) www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf
165. -----2007b Educación de Calidad para todos: un Asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión de Políticas educativas II Reunión EPT/PRELAC. Argentina, Marzo de 2007.(en línea) (Consulta: 19 de mayo de 2009). www.unesco.org.
166. -----2008c Informe de seguimiento de la ETP en el mundo. Paris. (en línea) (Consulta: 23 de julio de 2009) www.unesco.org.
167. UNESCO/OREALC 2002. Educación Secundaria. Un camino para el desarrollo humano. Santiago, Chile. OREALC/UNESCO (en línea) (Consulta: 4 de octubre de 2008) www.unesco.cl.
168. VAN GELDEREN, M . 2005. Aportes y propuestas individuales y generales sus diagnósticos. En: TEDESCO, J.C. (comp.) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?. Bs.As. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN ARGENTINA.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CIENCIA Y TECNOLOGÍA.- IIFE-
UNESCO

169. WOLF, L. et al. 2002. Educación privada y política pública en América Latina. PREAL. Santiago de Chile.
170. ZONA EDUCATIVA.1998a.Bs.As. Argentina. Año 3. (Nº 21).MEC
171. -----1998b. Bs. As. Argentina. Año 3. (Nº 28).MEC.

ANEXOS

ANEXO I

CONTEXTO SITUACIONAL

- **Republica Argentina: ubicación y características.**

Argentina forma parte del territorio continental de América del Sur, limita al Norte con Bolivia y Paraguay, al Nordeste con Brasil, al Oeste y Sur con Chile y al Este con Uruguay y el Océano Atlántico.

El nombre "Argentina" proviene del latín "*argentum*" que significa plata. Es un estado soberano, organizado como república representativa y federal situado en el extremo sureste de América. Su territorio se encuentra dividido en 23 provincias y una ciudad autónoma, Buenos Aires, capital de la nación y sede del gobierno federal.

Cuenta con una superficie total de 3.757.407 km². Entre los puntos Norte y Sur posee una extensión de 3.694 Km; por consiguiente, el país ofrece una amplia variedad en su topografía y clima.

Su población asciende a 40.914.000 habitantes –aproximadamente-, lo que equivale a una densidad de 14,91 habitantes por km². Del total un 50% se concentra en la provincia de Buenos Aires y en la Capital Federal.

- **Provincia de Córdoba¹⁹⁸: principales características.**

Su historia se remonta al año 1573, cuando Don Jerónimo Luís de Cabrera funda la ciudad de Córdoba de la Nueva Andalucía, hoy Ciudad capital de la Provincia.

(a) Contexto Geográfico:

¹⁹⁸ GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CORDOBA. MINISTERIO DE EDUCACION. SUBSECRETARIA DE PROMOCION PARA LA IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA. AREA DE INFORMACION EDUCATIVA. 2009r. Córdoba. MEC

Córdoba es una de las 23 provincias que conforman la República Argentina, se ubica en la zona central del territorio nacional. Es, además, el estado provincial que limita con el mayor número de provincias: con Santiago del Estero y Catamarca al Norte y Noroeste; con La Pampa y Buenos Aires al Sur; al Este con Santa Fe y al Oeste con San Luis y La Rioja.

Su superficie total es de 165.321 km² lo que la coloca en el quinto lugar en el conjunto de las provincias argentinas. Según datos del último censo provincial¹⁹⁹, la densidad poblacional asciende a casi 20 habitantes por kilómetro cuadrado.

(b) Organización política y administrativa:

La provincia se organiza como un estado al adoptar la forma representativa y republicana que la organiza como un estado social de derecho. Por lo tanto, le corresponde ejercer los derechos y competencias no delegadas al Gobierno Nacional tales como las relativas a la Enseñanza General Básica.

El gobierno está constituido por el Poder Ejecutivo, el Poder Judicial y un Poder Legislativo unicameral, desde la última reforma constitucional del año 1999.

Su territorio se divide en 26 departamentos. Coexisten en los departamentos ciudades (de más de 100000 habitantes) y comunas (con poblaciones de menos de 2000 habitantes) también conocidas como zonas o poblaciones rurales.

(c) El Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba

- Organización del Sistema Educativo

El Sistema Educativo provincial, en su totalidad, reúne los servicios educativos prestados por el Estado Provincial, los servicios educativos municipales, los

¹⁹⁹ Córdoba concentra casi el 9% de la población del País con 3.066.801 habitantes. Presenta una distribución relativamente heterogénea, en donde más del 50 % de los habitantes se concentran en cinco grandes centros urbanos. En el área denominada Gran Córdoba (Capital, Villa Allende, Salsipuedes, Saldán, Mendiolaza, Unquillo, Río Ceballos, Alta Gracia, Montecristo y Malvinas Argentinas) se concentra más del 42% del total de la población del territorio provincial. La cantidad de habitantes según el censo 2008, coloca a la provincia en el segundo lugar después de la Provincia de Buenos Aires. Ver. www.cba.gov.ar para ampliar información.

servicios educativos privados adscriptos y aquellos que pertenecen a la dependencia nacional.

Los servicios estatales y privados de dependencia provincial se distribuyen por todo el territorio cordobés, según tipo de educación, nivel y/o ciclo.

La gestión pública estatal provincial de todos los servicios educativos depende de las siguientes Direcciones de nivel operativo: Dirección General de Educación Inicial y Primaria, Dirección General de Educación Media, Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional, Dirección General de Educación Superior, Dirección General de Regímenes Especiales y Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

De la gestión pública privada provincial, corresponde a la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza.

- Estructura del nivel secundario

Cuadro Nº 1. Educación común.. Estructura del nivel medio/secundario- Provincia de Córdoba y Nación.

<i>Edad Ideal</i>	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años
Ley 8113/91 y modif. 8525/95	CBU			CE		
	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	6° año
Ley Federal 24195	EGB 3			POLIMODAL		
	7° año	8° año	9° año	10° año	11° año	12° año
Ley Nacional Educación 26206	Primer ciclo			Segundo Ciclo		
	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	6° año

- Indicadores educativos:

La cobertura del sistema educativo aborda la extensión del sistema educativo en todo el territorio de la provincia y en relación a su población.

Para esta dimensión es necesario recurrir a un grupo de indicadores entre los que se seleccionan las tasas de escolarización y los alumnos según matrícula por edades. Estos indicadores expresan respectivamente, el porcentaje de población que esta atendido por el sistema educativo y la proporción de población de determinada edad efectivamente incorporada al sistema educativo.

La eficiencia interna nos señala rasgos de funcionamiento del sistema, particularmente del tránsito de los estudiantes en sus diferentes tramos. Su abordaje se realiza mediante los resultados de los trayectos escolares, para los diferentes años, ciclos o niveles del sistema educativo.

(i) Cobertura: Tasas de Escolarización

Expresa la relación entre la población escolarizada y la población total o el grupo de edad escolar pertinente.

Por tasa de escolarización entendemos que es el porcentaje de personas en edad escolar que asiste a algún tipo de educación formal independientemente del nivel de enseñanza que cursan o lo que es lo mismo decir que es el cociente entre la población que asiste algún tipo de educación formal de cada grupo de edad y el total de población de ese grupo de edad por cien.

Cuadro Nº 2 Tasa de escolarización estimada de la población de 3 a 17 años por grupo de edad. Años 2001, 2007 y 2008

Grupos de edad	2001	2007	2008 (*)
3 a 5 años	55,2	69,7	72,3
5 años	85,9	106,8	111,1
6 a 11 años	98,3	108,7	110,0
12 a 14 años	93,6	101,8	101,6
15 a 17 años	74,2	79,2	79,7

Fuente: INDEC.2001

Cuadro Nº 3 Tasa Neta de escolarización estimada por nivel de enseñanza de la educación común. Años 2001, 2007 y 2008

Nivel/ ciclo	2001	2007	2008
Inicial	56,7	67,4	70,9
Primario	98,2	105,4	107,2
CBU	73,8	86,1	86,6
CE	52,9	58,1	58,5
Fuente: INDEC.2001			

Cuadro Nº 4 Alumnos matriculados por año del relevamiento

Según nivel /ciclo

Nivel/ ciclo	2001	2005	2007	2008
Total Córdoba	776.542	811.113	820.064	823.480
Inicial	93.478	101.269	104.516	109.969
Primario	368.857	361.642	365.922	365.125
CBU	162.907	180.697	176.085	175.580
CE	105.234	106.693	110.803	110.410
Superior Universitario no	46.066	60.812	62.738	62.396
Fuente: Área de Información Educativa, relevamientos Anuales 2006, 2007 y 2008 (datos provisorios)				

(ii) Eficiencia Interna

Cuadro Nº 5 Educación Común- repitencia, sobreedad, promoción, no promoción y abandono anual, según nivel. Año lectivo 2007

Nivel	Repitencia	Sobreedad	Promoción	No promoción	Abandono
Primario	4,1	15,8	94,0	4,8	1,2
Secundario	12,3	30,2	74,3	17,8	7,9
Fuente: Área de Información Educativa, relevamientos Anuales 2006, 2007 y 2008 (datos provisorios)					

Cuadro Nº 6- Educación secundaria. promoción²⁰⁰

Serie histórica tasa de promoción anual (CBU (CB) (%) Años 2003 – 2007							
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
NACIÓN	78,11	77,47	77,29	74,52	73,51	S/D	S/D
PROVINCIA	77,80	74,92	74,91	73,27	72,91	72,33	S/D
Fuente: Área de Información Educativa. .ME							

Cuadro Nº 7 Educación secundaria .no promoción²⁰¹

Serie histórica tasa de no promoción anual. CBU (CB) (%) Años 2003 – 2007							
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
NACIÓN	12,86	13,44	14,46	15,44	16,98	S/D	S/D
PROVINCIA	16,74	17,67	18,88	20,12	18,06	19,36	S/D
Fuente: Área de Información Educativa. .MEC							

Cuadro Nº 8- Educación secundaria .repitencia²⁰²

Serie histórica tasa de repitencia 1er año CBU (CB) (%) Años 2003 – 2007							
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
NACIÓN	8,30	7,61	8,20	9,05	10,03	12,62	S/D
PROVINCIA	11,18	10,43	10,99	11,79	12,67	14,96	15,72
Fuente: Área de Información Educativa. MEC							

²⁰⁰ **Tasa de Promoción Anual:** porcentaje de alumnos que aprueban el año de estudio en el que estaban matriculados. Área de Información Educativa. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2008.

²⁰¹ **Tasa de No Promoción Anual:** porcentaje de alumnos que no aprueban el año de estudio en el que estaban matriculados. Área de Información Educativa. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2008

²⁰² **Tasa de Repitencia:** porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitientes en el año lectivo, como proporción del número de alumnos matriculados. Área de Información Educativa. Subsecretaría de Promoción de Igualdad e Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2008

Cuadro Nº 9 Educación secundaria.deserción²⁰³

. Serie histórica tasa de deserción anual 1er Año CBU (CB) (%) Años 2003 -2007							
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
NACIÓN	9,03	9,09	8,25	10,04	9,52	S/D	S/D
PROVINCIA	5,46	7,40	6,21	6,61	9,03	8,31	S/D
Fuente: Área de Información Educativa. .MEC							

²⁰³ **Tasa de Deserción Anual:** porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente. Área de Información Educativa. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2008

ANEXO II

OPERATIVO NACIONAL DE EVALUACION

Cuadro Nº 10 Datos del operativo nacional de evaluación año 2000
- para 6º año de escuelas nivel secundario -

	MATEMATICA	LENGUA
Promedio Nacional	61,30	59,10
Promedio Provincial	64,60	63,80
Fuente: Área de Evaluación de la Calidad Educativa. SPIYCE:MEC		

ANEXO III

Cuadro N° 11 Estructura curricular: Programa Escuela para Jóvenes.

Escuela Secundaria: Primer Ciclo (equivale CBU)					
Primer Año	Hs	Segundo Año	Hs	Tercer Año	Hs
Lengua	5	Lengua	5	Lengua	5
Matemática	5	Matemática	5	Matemática	5
Inglés	3	Inglés	3	Inglés	3
Educación Física	3	Educación Física	3	Educación Física	3
Educ. Tecnológica	4	Educ. Tecnológica	4	Educ. Tecnológica	8
Formación Ética y Ciudadanía.	2	. Formación Ética y Ciudadanía.	2	Formación Ética y Ciudadanía.	2
Cs. Naturales: Biología	5	Cs. Naturales: Química	5	Cs. Naturales: Física	5
Cs. Sociales: Geografía	5	Cs. Sociales: Historia	5	Cs. Sociales: Historia	3
				Cs. Sociales: Geografía	3
Música	2	Música	2	Música	2
Plástica o Teatro	2	Plástica o Teatro	2	Plástica o Teatro	2
10 espacios curriculares	36	10 espacios curriculares	36	11 espacios curriculares	41
Fuente Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio De Educación de la Provincia de Córdoba					

ANEXO IV

Cuadro Nº 12 Estructura curricular: Programa Escuela Centro de Cambio – nivel secundario-

Área de Ciencias Naturales:
Integrada por Biología, Física y Química que, en la estructura curricular establecida por el <i>Decreto 141/96</i> para el Ciclo Básico Unificado, para Primer año totalizan 6 horas cátedra (2 horas cátedra para cada asignatura), con 3 profesores. Se proponen 3 opciones que cada institución debe analizar y adoptar según su conveniencia para el grupo de estudiantes destinatarios: <p style="text-align: center;"><u>opción A:</u></p> 1 módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 2 horas cátedra 1 módulo de cátedra compartida y tutoría disciplinar – 2 profesores 2 horas cátedra. <p style="text-align: center;"><u>opción B:</u></p> 1 módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 2 horas cátedra ½ módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 1 hora cátedra ½ módulo de cátedra compartida y tutoría disciplinar – 2 profesores 1 hora cátedra ½ módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 1 hora cátedra <p style="text-align: center;"><u>opción C:</u></p> ½ módulo cátedra compartida y/o tutoría disciplinar – 3 profesores 1 hora cátedra ½ módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 1 hora cátedra ½ módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 1 hora cátedra ½ módulo de espacio disciplinar integrado – 1 profesor 1 hora cátedra
Área de Ciencias Sociales
Integrada por Historia y Geografía que, según la estructura curricular establecida por el <i>Decreto 141/96</i> para el Ciclo Básico Unificado, totalizan en Primer Año 6 horas cátedra (3 horas cátedra para cada asignatura). Se brindan posibles opciones tales como: <p style="text-align: center;"><u>opción A</u></p> 2 horas de espacio disciplinar integrado a cargo del profesor de Geografía 2 horas de espacio disciplinar integrado a cargo del profesor de Historia 1 hora de tutoría disciplinar y /o cátedra compartida <p style="text-align: center;"><u>opción B</u></p> 1 hora de espacio disciplinar integrado a cargo del profesor de Geografía 1 horas de espacio disciplinar integrado a cargo del profesor de Historia 2 horas de tutoría disciplinar y /o cátedra compartida
Área de Educación Artística:
Integrada por Música y Plástica y/o Teatro con un total de 4 horas cátedra; según lo establecido por el <i>Decreto 141/96</i> 2 horas cátedras corresponden a Música y 2 horas cátedra a Plástica y/o Teatro, 2 profesores. Se sugiere trabajar con proyectos integrados, haciéndose cargo cada profesor de un módulo de una hora cátedra correspondiente al espacio de Desarrollo Disciplinar Integrado y una hora cátedra a modo de cátedra compartida y/o tutoría disciplinar.
Fuente: Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación.

ANEXO V

Cuadro N° 13 Fases de la política pública

DIMENSIONES DE LA POLITICA	Construcción de los Problemas Públicos	Toma de Decisiones	Proceso de Implementación
Simbólica	Conflictos Epistémico		
Sustantiva		Opciones de Fondo	
Operativa			Escenarios de Gestión
<p>Fuente: GIVRTZ, S (Coord).2008. Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos un estudio de casos en Argentina, Chile, Colombia y Perú. Bs.As. AIQUE. Pág. 38</p>			

ANEXO VI

Entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos

- Ejes orientadores (diseño de programas)
 - Características de las innovaciones
 - Tipo de focalización-acción
 - Teoría que la sustenta
 - Conflictos epistémicos
 - Hipótesis de Intervención
 - Linead de acción
 - Estructura organizativa
 - Universo de aplicación
 - Marco normativo en el que se inscriben
 - Modalidad de participación

- Ejes orientadores (implementación de programas)
 - Condiciones de contexto
 - Conocimiento del medio social del alumno
 - Modelo de inserción institucional
 - Escenarios de gestión
 - Toma de decisiones
 - Pareja pedagógica
 - Modos y alcances
 - Procesos de negociación y adaptación institucional
 - Estrategia de capacitación
 - Recursos
 - Aspectos facilitadores u obstaculizadores
 - Actitud y expectativas del docente en relación con la implementación de los Programas

ANEXO VII

Índice de siglas y abreviaturas

AC	Adecuaciones Curriculares
CB	Ciclo Básico
CO	Ciclo Orientado
CBU	Ciclo Básico Unificado
CE	Ciclo de Especialización
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFCyE	Consejo Federal de Cultura y Educación
EGB3	Educación General Básica Tercer ciclo
ETP	Equipo de Trabajo Profesores
IPEM	Instituto Provincial de Educación Media
IIEPE	Instituto Internacional de Planificación Educativa (UNESCO)
LEN	Ley Nacional de Educación
MCyE	Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
MEC	Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
MECyT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
NAP	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
ONE	Operativo Nacional de Evaluación
PEJ	Programa Escuela Para Jóvenes
PCI	Proyecto Curricular Institucional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PECC	Programa Escuela Centro de Cambio
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ANEXO VIII

Índice de cuadros

Cuadro Nº 1	Educación común. : Estructura del nivel medio/secundario- Provincia de Córdoba y Nación.	Pág. XXIII
Cuadro Nº 2	Tasa de escolarización estimada de la población entre 13 y 17 años por grupo de edad. Años 2001, 2007,2008.	XXIV
Cuadro Nº 3	Tasa neta de escolarización estimada por nivel de enseñanza Años 2001, 2007 y 2008	XXV
Cuadro Nº 4	Alumnos matriculados por año del relevamiento.	XXV
Cuadro Nº 5	Educación común- repitencia, sobreedad, promoción, no promoción y abandono anual, según nivel. Año lectivo 2007	XXV
Cuadro Nº 6	Educación secundaria. promoción	XXVI
Cuadro Nº 7	Educación secundaria .no promoción	XXVI
Cuadro Nº 8	Educación secundaria .repitencia	XXVI
Cuadro Nº 9	Educación secundaria.deserción	XXVII
Cuadro Nº 10	Datos del operativo nacional de evaluación año 2000.- para 6º año de escuelas nivel secundario -	XXVIII
Cuadro Nº 11	Estructura curricular: Programa Escuela Para Jóvenes.	XXIX
Cuadro Nº 12	Configuración de la estructura curricular para primer año: Programa Escuela Centro de Cambio – nivel secundario-	XXX
Cuadro Nº 11	Fases de la política pública	XXXI