

ESTUDIO DE IMPACTO: PROGRAMA “ESCUELA PARA JÓVENES”

(Período 2001 – 2007)

-2010-

**Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección General de Planeamiento e Información Educativa**

1. PRESENTACIÓN

En el presente estudio, se analizan tanto la dimensión objetiva del programa Escuela Para Jóvenes (estructura, estrategias, resultados en cuanto a logros educativos) como la dimensión subjetiva (participación, compromiso, capacidad crítica) como así también el impacto que la implementación y ejecución del programa promovió al interior de las instituciones educativas participantes. Según una metodología que integra aspectos de índole cuantitativa y cualitativa, se produce una triangulación de diferentes miradas: teórica, normativa, económica, organizativa, estadística, y pedagógica para abordar el objeto de investigación, con sustento en el trabajo de campo.

Escuela Para Jóvenes es un Programa educativo que propone modificaciones en algunas formas de organización institucional, posibilitando interrogantes sobre las gramáticas escolares en algunas instituciones de la provincia de Córdoba. En este sentido, se intenta reflexionar acerca del modo en que, a partir de la revisión de las formas escolares existentes, los cambios que se operan en ellas, pensados como práctica política, trascienden la cotidianeidad escolar y anclan en los sujetos, produciendo rupturas y múltiples interpretaciones que instalan “mediaciones” en la forma de implementación del programa.

La presente investigación se ha realizado en torno a los siguientes objetivos: - efectuar precisiones conceptuales sobre equidad e inclusión educativa, y su expresión en las políticas educativas, - analizar la normativa nacional y provincial que instrumentó el programa Escuela Para Jóvenes como política de inclusión, - realizar una descripción, en contexto, de las instituciones escolares involucradas en el programa y la relación que generan con la comunidad.

Como parte del objeto de la investigación, se construyó un marco conceptual teórico, respecto de la orientación y sistematización del Programa —de forma extrínseca e intrínseca—. En este discernimiento, se ha buscado poner a disposición diferentes aspectos que permitan difundir y especificar un conjunto de criterios para el análisis.

El diseño se orientó a una evaluación de resultados y de impacto, utilizando métodos cuantitativos y cualitativos. En primera instancia, se realizó la aproximación a la problemática, a través del análisis cuantitativo de información estadística y de informes de acceso, cobertura y eficiencia interna, comparándolos con los indicadores educativos a nivel institucional, provincial y nacional, durante el periodo precedente y el de ejecución del programa. En segundo término, se recurrió al análisis cualitativo, a través de grupos de enfoque y entrevistas a algunos actores institucionales involucrados en el proceso. Se triangularon a) entrevistas a directivos y coordinadores; b) grupos de enfoque, a docentes por área y por programa¹; c) documentación relativa al Programa.

El encuadre general de trabajo es una descripción analítica y censal. En todas las dimensiones abarcadas, se han enfatizado los aspectos descriptivos y algunas observaciones analíticas sin que éstas tuvieran un carácter prescriptivo y evaluativo, y son presentadas como sugerencias de cambios o continuidades.

Se aprecian los principios reguladores que sustentan los acuerdos marco sobre políticas y estrategias educativas acordadas por los países de la región, que no son objeto de un tratamiento universal ni de una definición taxativa que delimite con precisión sus alcances y dimensiones

La literatura especializada sobre escuela secundaria subraya el concepto de equidad ya que se inscribe en forma pertinente en un contexto escolar signado por el ingreso masivo de nuevos sectores sociales tradicionalmente excluidos. Dicho concepto presenta dos acepciones opuestas que han tenido y mantienen una fuerte gravitación sobre el diseño de políticas educativas orientadas a revertir los efectos de la desigualdad en sus diversas facetas. Por un lado, el concepto de equidad horizontal, que hace

¹Se incluyen las asignaturas Lengua, Matemática y los espacios curriculares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en los cursos de 1º, 2º y 3º año, por institución escolar.

hincapié en la necesidad de generar condiciones básicas suficientes, comunes para todos los estudiantes, a fin de garantizar el desarrollo del potencial inherente a cada individuo, con sus capacidades, aptitudes e intereses particulares. Por otro lado, en la vertiente opuesta, el concepto de equidad vertical, que asume una mirada de desconfianza hacia cualquier principio de igualación formal de los alumnos y se propone mirarlos y atenderlos en su diferencia, a nivel de subgrupos específicos que presentan en común desventajas particulares. Desde este último enfoque, la noción de equidad vertical da cuenta de un nuevo escenario que requiere ser conceptualizado y reconocido como tal por los actores escolares: la diversidad cultural y social manifiesta en el lenguaje, conducta y esquemas de conocimiento de los jóvenes.

El reconocimiento y tratamiento de las diferencias culturales y de origen socio-económico que se manifiestan en el escenario escolar implica la puesta en práctica de políticas educativas de discriminación positiva. En estas últimas se fundamentan los principios teóricos de equidad vertical y de mínima justicia, que permiten revalorizar las diferencias socioculturales como fuente de enriquecimiento de las prácticas de enseñanza. En general, responden a una nueva lógica, encaminada a identificar y focalizar acciones sobre grupos de alumnos que presentan dificultades en el acceso, egreso y reingreso a la escuela media. Tales acciones o programas tienden a operar sobre: a) algunos componentes del sistema educativo (contenidos y métodos de enseñanza, condiciones materiales, gestión de espacios institucionales, etc.) b) ofertas curriculares (diseño de programas) y c) sobre las condiciones socioeconómicas de los alumnos.

2. COBERTURA, FOCALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

De un total de cincuenta y siete (57) establecimientos educativos —39 de gestión estatal y 18 de gestión privada— que ingresaron al programa en virtud de disposiciones ministeriales, en la actualidad permanecen con la experiencia 33 establecimientos —22 de gestión estatal y 11 de gestión privada—.

La propuesta está enfocada al nivel secundario del sistema educativo y dirigida a la población estudiantil de entre 11 y 15 años de edad, a los fines de aumentar los niveles de retención escolar. Las escuelas incluidas en el PEJ se caracterizan por representar a un amplio espectro de la geografía cordobesa; ser constitutivas de la oferta educativa de gestión estatal y de gestión privada y poseer una matrícula escolar compuesta por jóvenes provenientes de sectores sociales de reciente incorporación al nivel secundario de la educación formal.

3. CARÁCTER DE LA PROPUESTA

La implementación y gestación del programa fue promovida desde el Ministerio de Educación de la Nación y aceptada para su aplicación en Córdoba a través del Ministerio de Educación de la Provincia. El ingreso de las instituciones se concretó en reuniones —talleres escolares—, con algunas dificultades en el acceso a la información sistemática de fundamento (documentos, bibliografía). Posteriormente, los actores -en sus dichos- recuerdan críticamente el insuficiente margen de tiempo con que se concretó esa instancia.

A nivel nacional, el programa Escuela Para Jóvenes reconoce sus inicios en el año 2001 desde el Área de Mejora de la Enseñanza en EGB3 y Polimodal de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, propuesto como una “experiencia piloto” en algunas jurisdicciones, con previsiones para el período 2001 - 2005. Se presenta como una herramienta y estrategia de intervención del gobierno de la educación frente a los puntos críticos que configuran la situación de profunda crisis por la que atraviesa el nivel medio en nuestro país. En particular, pretende operar sobre algunas de las situaciones vinculadas con la fragmentación y la desigualdad que se instalan en los establecimientos educacionales, los bajos niveles de calidad en los aprendizajes escolares, 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.

Dos líneas de acción conforman el Programa: una curricular e institucional, que persiste hasta el 2005 - desde la gestión nacional-, subsistiendo en el ámbito de la jurisdicción provincial; otra, de trabajo con los jóvenes, ejecutada a través de los denominados Centros de Actividades Juveniles (CAJ). Ambas líneas se constituyeron en la acción estratégica destinada al mejoramiento de la calidad de la escuela secundaria. De acuerdo con lo expresado en los documentos ministeriales, la dimensión institucional del programa apunta a mejorar la totalidad del modelo organizativo de la escuela media. A su vez, la dimensión curricular del programa consiste en la reestructuración y reordenamiento de la estructura curricular del tercer ciclo de la EGB/CBU mediante la reasignación de espacios curriculares nucleares centrados en áreas de conocimiento.

En la Provincia de Córdoba, se conformó la Unidad Técnica Provincial —en la Ex Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas— que, a las dos líneas de acción principales propuestas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación —Equipo de Trabajo de Profesores (ETP) y Centros de Actividades Juveniles (CAJ)— incorporó también la transformación curricular que estaba implícita en la puesta en marcha del Ciclo Básico Unificado. Por esta razón, la Provincia de Córdoba presenta un perfil distintivo en el diseño y desarrollo del Programa.

El curso de las acciones diseñadas, presentó tres niveles y/o grados de ejecución y participación²:

Nivel Nacional: definió el volumen de la prestación del programa, el tipo de asignación y la cobertura inicial; estipuló las acciones previas de compromiso por medio de la firma del Acuerdo Marco, estableciendo los compromisos que cada parte debía cumplir, además de fijar los procedimientos de transferencia de fondos y los mecanismos de rendición y control.

Nivel Provincial: nominó y definió las instituciones educativas participantes del programa en cumplimiento de los parámetros fijados con anterioridad entre el ámbito nacional y provincial; generó la información y las líneas de acción requeridas para la gestión del PEJ³, facultando a la ex Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas para la puesta en práctica. La provincia se compromete a realizar el monitoreo permanente de acuerdo con los criterios compartidos con la Nación; y la responsabilidad por procedimientos de auditoría muestral y control censal de acciones.

Nivel Institucional: las instituciones escolares participantes fueron directamente receptoras de las líneas de acción y los recursos materiales establecidos de acuerdo a los procedimientos estipulados.

3.1 Organización Institucional:

En su faz organizativa —concentración horaria y acuerdos entre actores— significó esfuerzos que muchas veces no fueron sustanciados formalmente en documentación ni en la normativa. Al interior del aula, los docentes, coordinadores y directivos expresaron su grado significativo de satisfacción por procesos y resultados en el período comprendido entre el 2001 y 2003. El involucramiento y la formación de equipos de trabajo fueron factores decisivos del funcionamiento.

Como aspecto sobresaliente, se puede señalar el impacto positivo que generó en la comunidad educativa en general la posibilidad de interrogarse sobre su propuesta institucional, prácticas pedagógicas y mirada personalizada de los estudiantes. Muchas escuelas expresaron que este Programa les permitió reposicionar su institución en el conjunto social, en especial en el interior de la provincia.

La función de coordinación de equipos de profesores aparece como figura nueva no incluida en las plantas orgánicas funcionales de las instituciones escolares; atendiendo a criterios de número de horas

² “La viabilidad, la continuidad y el éxito de la puesta de una innovación están fuertemente condicionadas por el grado de participación en la definición y elaboración de la propuesta” (Blanco Guijarro & Messina Raimondi, 2000)

³ Programa Escuela Para Jóvenes

liberadas, carga horaria concentrada en una misma institución y grado de involucramiento. A pesar de alguna sugerencia producida en la capacitación, de designar a docentes de Lengua en la práctica, son elegidos los de Ciencias Naturales; en menor número, Ciencias Sociales y Matemática y, en algunos casos singulares, docentes de asignaturas no nucleares.

Las tareas definidas fueron las de constitución y consolidación pedagógica de los equipos de trabajo, seguimiento y contención de los alumnos y familias.

En las entrevistas, surgen especificaciones acerca de las tareas del coordinador. Es responsable de convocar y coordinar reuniones de docentes, acordando selección, organización, secuenciación de contenidos curriculares en las cuatro áreas centrales. Ayuda a definir los proyectos escolares, el acuerdo de criterios evaluativos; la interacción con los directivos, docentes, alumnos y padres; la construcción del seguimiento por cohorte de los alumnos.

La coordinación es de tipo horizontal, lo que requiere romper con patrones individuales de funcionamiento tan asentados en las escuelas; aprender y trabajar en colaboración con los colegas, coordinar actividades compartiendo información para lograr las metas acordadas, evitando que cada equipo funcione como una "burbuja" en la institución escolar. En la operatoria del programa, se produce un desplazamiento de la función pedagógica desde la gestión directiva hacia la coordinación. Por razones vinculadas al recambio directivo y a las fluctuaciones institucionales, parece ser la figura que sostiene el proyecto y la institución a lo largo de los años.

Sin embargo, en la actualidad, en su mayoría, la coordinación de ETP, presenta contrariedades en su propia constitución, en su grado de legitimación prescriptiva y en su funcionamiento regular. Al respecto, directivos y docentes enuncian la multiplicidad de tareas encomendadas, el escaso tiempo estipulado para el trabajo en relación con la demanda y la insuficiente remuneración y/o falta de pago de las horas asignadas a esa labor.

El trabajo del Equipo de Profesores es presentado en los documentos oficiales como un dispositivo organizador orientado a mejorar los niveles de logro de los alumnos en relación con el aprendizaje de contenidos y capacidades básicas. De esta manera, el accionar del equipo se constituye en la forma concreta de materializar la interdisciplinariedad como estrategia superadora de la fragmentación del conocimiento escolar.

La implementación, vía regulación administrativa, de equipos docentes en las instituciones escolares no es una garantía de que éstos vayan a funcionar adecuadamente, ni de que sirvan para satisfacer las necesidades por las que, en principio, se establecen.

En sus expresiones, los docentes recuperan y valoran como significativas las ideas de trabajo en equipo y revisión de metodologías y prácticas áulicas. Se generan, sin embargo, algunos cuestionamientos en cuanto a:

Persistencia -en algunas instituciones escolares- de dificultades horarias para la concreción de reuniones, debido a un aumento en el número de docentes con escasa concentración laboral.
la interrupción de los encuentros de formación -en la última etapa-, valorados como oportunidades para la actualización de docentes y directivos, la cual se ha visto debilitada.

Con referencia a la situación de revista de los docentes involucrados, en las escuelas incluidas en el PEJ, señalan dificultades en la reorganización interna de las plantas funcionales y la conformación de los equipos de profesores, tanto en sus inicios como en los movimientos posteriores del personal docente. En correlación, los procesos de concentración de horas cátedra en los establecimientos escolares incluidos en el Programa, evidenciaron fricciones administrativas relativas a su desenvolvimiento.

La hora institucional, prevista especialmente en el programa, tiene sus fundamentos en la concepción de una nueva organización institucional en que la coordinación convoca al ETP, superando el aislamiento y mejorando el clima afectivo y laboral. El foco está puesto en labores pedagógicas. Simultáneamente, el tiempo asignado se construye como un espacio de reflexión y cambio, modificando algunas representaciones negativas de los docentes respecto de las posibilidades de aprendizaje de estudiantes en riesgo pedagógico.

En términos de impacto, los docentes se han apropiado gradualmente de la propuesta pedagógica, a pesar de la disímil situación, como correlato de la discontinuidad en el pago de horas institucionales en la que se encuentran las escuelas.

Los espacios institucionales son posibilidades de encuentro que los docentes reclaman como una forma de construir un lugar donde pensar sus prácticas, dialogar con colegas y reflexionar con referencia al trayecto escolar de los jóvenes. Su llegada fue una respuesta positiva a las inquietudes planteadas permanentemente, pero cuya dilución en el tiempo por falta de pago y organicidad, ha generado bastante desánimo.

No obstante, se sugiere combinar los procesos de concentración de horas cátedra con la construcción de un horario pedagógico⁴. En la práctica del trabajo en terreno, se observó dispersión y fragmentación horaria en la grilla escolar de los alumnos.

En la actualidad, en las instituciones escolares participantes, no existe un cumplimiento estricto de las reuniones inherentes a horas institucionales; en muchos casos no se concretan por diferencia de honorarios docentes. Se expresa malestar por el incumplimiento de horas de reunión y coordinación. En ciertos casos, carecen de docentes para llevarlas a cabo. Algunos profesores tienen la hora liberada y la cobran por provincia, pero otros, a quienes se les pagaba la hora institucional por Nación, no la perciben, generándose una situación de inequidad que los directivos no pueden salvar y reclaman a la Administración Central de la Educación

Los equipos directivos son los encargados de crear las condiciones institucionales necesarias para la puesta en marcha de las innovaciones que trae aparejada la implementación del PEJ. Sus facultades y responsabilidades en referencia al desarrollo del mencionado programa quedaron circunscriptas a las regulaciones generales en las que se enmarca su ejercicio.

La figura directiva parece caracterizarse por dos tipos: los que han sufrido las variaciones históricas de recambios por jubilación masiva, precariatos, interinatos y concursos, con correlatos negativos y positivos de diversa índole en la escuela y el programa, y de breve permanencia en la conducción educativa. El segundo tipo de gestión que asistió desde los momentos fundantes, motivando, asistiendo, colaborando con los equipos de docentes y coordinadores, se constituyó en impulsor del programa en sus distintos momentos.

En el discurso de los otros actores institucionales del programa, los ETP y coordinadores de ETP y CAJ, la figura del director se enuncia como: primero, la de quien toma la decisión y trae la información a fin de trabajarla consensuadamente; la de un segundo tipo que impone de manera verticalista; tercero, la figura de quien centra sus intereses en los beneficios del CAJ y cuarto, aquéllos que se jubilan dejando en estado de desazón a colegas, institución y programa.

Una referencia particular merece la figura del supervisor escolar en relación con el PEJ; aquí correspondería profundizar en la índole de articulación entre los equipos técnicos y de supervisión, un compromiso de trabajo conjunto, continuo y sistemático. La supervisión escolar y el monitoreo técnico no deben permitir espacios de rezago dado que es preciso una acción más resuelta; se requiere un esfuerzo

⁴ Entendemos por horario pedagógico una grilla continua y armónica en relación al ordenamiento de las disciplinas y/o áreas en la jornada escolar del alumno, a los fines de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

adicional de acompañamiento del ACE, para organizar procesos que permitan construir “colectividad educativa”, desarrollando experiencia consolidada en el trabajo colaborativo y de toma de decisiones compartidas.

Puede resultar recomendable estimular procesos de articulación que incluyan diferentes niveles: un primer nivel atiende a la circulación de la información en las diferentes áreas del gobierno de la educación a los fines de evitar duplicidad y desinterés en los agentes del sistema educativo. En un segundo nivel, se propone consolidar la relación continua entre la institución escolar y los mandos medios del ACE, a los fines de tender hacia diseños de actividades integrados, que fortalezcan la implementación de toda política.

3.2 Organización Curricular

Un aspecto que se destaca en la implementación del programa Escuela Para Jóvenes en las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba es la modificación de la estructura curricular estipulada para el Plan de Estudios en el Ciclo Básico Unificado vigente (Decreto N° 141/96) para las asignaturas que conforman el Área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales propiciándose la reducción de los espacios curriculares (de trece espacios curriculares se pasa a diez, en primero y segundo año, y a once espacios curriculares, en tercer año).

En este modelo, las instancias de especificación curricular coincidieron con las de concreción, de modo tal que el ACE provincial se encargó de definir las orientaciones prescriptivas de las prácticas suministradas desde la esfera nacional y ambas fuentes documentales fueron dadas a los docentes.

Las denominaciones de los espacios curriculares indican, en algunos casos, la configuración de áreas y, en otros, de disciplinas. Esto lleva a pensar que se propone una transformación epistemológica y metodológica orientada a la selección de contenidos referidos al enfoque por áreas, cuando, en realidad, la elaboración y construcción realizada en el programa, así como su práctica en las instituciones fortalece y profundiza la perspectiva disciplinar⁵. Esto se suma a la impronta de una formación docente de carácter marcadamente disciplinar, lo cual dificulta la incorporación de una mirada más integradora de los saberes y prácticas específicas de las distintas disciplinas. Se podría interpretar cierta tensión entre la organización institucional —los ETP y coordinación— y la organización curricular. La operatoria se realiza intensificando el trabajo en las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua con la doble finalidad de dar continuidad a las áreas de la propuesta nacional de la Educación General Básica, y de esa forma, la reducción de espacios curriculares del CBU. Esta propuesta nos introduce en una serie de aspectos e interrogantes a considerar.

La perspectiva relacional es la resultante del esfuerzo por combinar, en la estructura curricular, contenidos que complejicen el análisis de los fenómenos de la realidad.

En el proceso de gestación de los cambios, son las Ciencias Naturales y Sociales las que consiguen negociar nudos problemáticos —conceptuales— pero desde un desarrollo de disciplinas como Historia en primer año, Geografía en segundo o bien, Biología en primero, Química en segundo y Física en tercero. No ocurre lo mismo en el caso de la Matemática que se limita a reordenar en torno a problemas poniendo énfasis en lo procedimental, en la relativa postergación de los algoritmos disciplinares. Lengua se enuncia a través de un enfoque comunicacional básico. Resulta singular la omisión de criterios o lecturas epistemológicas entre los actores participantes en el proceso.

Algunas apreciaciones realizadas por los informantes subrayaron que, en principio, no acordaban con la estructura porque observaban una discontinuidad muy significativa desde primero a cuarto año, sin

⁵ Es importante recordar que la construcción de la propuesta curricular se propició en los espacios de capacitación a partir del propio trabajo docente que construyó ejes a desarrollar, ya que los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de la Nación (NAP) llegaron a las instituciones educativas recién a principios del ciclo lectivo 2006. Dichos NAP “refieren a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego” (Ministerio de Educación de la Nación).

contenidos de la disciplinas. Otros manifestaban cierto desacuerdo en relación con el criterio de decisión establecido en el orden dado a las disciplinas, por ejemplo en el área de Ciencias Naturales.

En algunas instituciones, donde el trabajo en equipo fue más sólido, se logró plasmar una propuesta de selección de contenidos y metodologías; en cambio en otras, sólo se mantuvo una fragmentación disciplinar respecto de las Ciencias.

Se podría interpretar que, si bien el PEJ se orientó hacia un abordaje de espacio curricular propiciando la concentración horaria, el objetivo no logra consolidarse plenamente, habida cuenta de que no todos los docentes pudieron resolver las transformaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas del caso, o bien no lograron elaborar, en los Equipos de Trabajo de Profesores, conciliaciones curriculares que integraran e impactaran en resultados de aprendizaje al interior del aula.

En consonancia, otorgar profundidad a los cambios de algunas asignaturas en el Ciclo Básico Unificado produjo diferencias en las instituciones, entre éstas y las consideradas no nucleares, en cuanto a la reflexión sobre su objeto de estudio, a la capacitación recibida y a la posibilidad de un trabajo en equipo.

Las direcciones de nivel reglamentaron la promoción de las asignaturas establecidas en el decreto ley N° 141/96; la propuesta de la estructura curricular del PEJ reorientó la carga horaria de las asignaturas por curso, sin tener en cuenta el "pase" de los alumnos en forma específica.

Esta situación generó tensiones y dificultades en las instituciones. Los instrumentos legales no especifican el "pase" de los alumnos durante el ciclo lectivo a otras escuelas que no estén incluidas en el Programa, y viceversa, generando incertidumbre en directivos, docentes, alumnos y familias, tal como se refleja en las expresiones vertidas por directivos y docentes.

3.3 Capacitación, Monitoreo y Evaluación

Este proceso de capacitación se desarrolla a partir del año 2001, iniciando con una jornada para directivos de escuela media de los establecimientos educativos que se incorporaron al programa. Luego, continuó, en líneas generales, con cursos estructurados en Nivel I y Nivel II; cada uno integrado por dos seminarios, con los siguientes destinatarios: directivos, profesores de ETP (disciplinar) y coordinadores de ETP y CAJ.

Además de los cursos señalados se realizaron encuentros de Escuela Para Jóvenes y encuentros generales de coordinadores de CAJ, observándose un comportamiento disímil en los diferentes años de ejecución. En los años 2005 y 2006 no existió la oferta de capacitación específica para las instituciones educativas incluidas en el PEJ.

En total, se realizaron 19 capacitaciones con una participación de 3.306 destinatarios, entregándose 1923 certificados. Los años 2002 y 2004 ofrecen el mayor porcentaje de certificaciones acreditadas: el 60,05% (2002) y el 75,76 (2004). En relación con los encuentros, se efectuaron un total de 9 (nueve) distribuidos entre los años 2002 y 2007. Cabe interrogarse acerca de ¿qué sucede con el 42% de docentes que realizan capacitaciones y no las concluyen acreditándolas y su posterior impacto en las transposiciones áulicas?

La capacitación de directivos y coordinadores se centró en el trabajo de equipo y desarrollo de culturas colaborativas y juveniles. Todos los participantes de la primera y segunda versión encontraron maneras de conducir y relacionar el trabajo compartido de reelaboración y selección curricular, planeamiento, evaluación, construcción de criterios y metodologías para las asignaturas nucleares. La posibilidad de explorar liderazgos entre pares, el encuentro de nuevos sentidos co-gestionados de las instituciones educativas fue la nota sobresaliente. La incidencia formativa impactó en lo inmediato del programa y, en algunos casos, hasta en la formación para concursar como directivos.

En la formación de coordinadores del CAJ, se enfatizaron contenidos relativos a las culturas juveniles, sus problemáticas contemporáneas y el desarrollo de procesos de involucramiento de los estudiantes en

sus comunidades ampliadas. Uno de los ejes fue cómo formar equipos de gestión entre pares ejercitando prácticas democráticas.

A través de la indagación cualitativa, resulta posible señalar que muchos de los actores involucrados en la capacitación, fueron sensibilizados, en un progresivo cambio de lenguaje y predisposición hacia la labor educativa.

Las valoraciones de los aportes de las cuatro disciplinas nucleares fueron muy heterogéneas y contradictorias. Se destacaron favorablemente las de Ciencias Naturales, en menor grado Ciencias Sociales y dispares en Lengua y Matemática. Algunos informantes hipotetizan que el declive de la segunda versión está asociado a la paulatina pérdida de sustentabilidad del programa.

En el mismo sentido, consensado unánimemente, se enfatizó el aporte formativo a coordinadores y directivos, en la posibilidad de cambio de las culturas institucionales.

Respecto a la capacitación de los docentes, las opiniones variaron sustancialmente entre las diversas disciplinas; unas fueron evaluadas muy favorablemente mientras otras merecieron diversas opiniones y evaluaciones entre los docentes. Las instancias de formación fueron destacadas por la proximidad que se generó en la primera etapa del Programa entre las escuelas y quienes podían ofrecer una palabra renovada y actualizada. No fue observada desde estos espacios como una concepción de vigilancia, por lo cual se manifiesta un reclamo de continuidad en el seguimiento y monitoreo que se diluyó en el tiempo de ejecución del programa, generando sensaciones de abandono y desánimo.

Las críticas se centran en el exceso de abordajes teóricos y epistemológicos o en la negativa de los capacitadores a proponer un “recetario” de estrategias metodológicas para la enseñanza de las disciplinas.

Entre los entrevistados, se recuerdan los casos de directivos que habiendo participado de la capacitación en gestión, valoran particularmente los eventos propiciatorios de encuentros con pares a los fines de escucharse, consultarse y ver cómo resuelven sus problemas.

Una de las señalizaciones más escuchada fue que la capacitación dividió a directivos y coordinadores de los docentes, lo cual impidió que los directivos participaran de la capacitación junto a los docentes. En el mismo discernimiento, manifiestan que hacia el interior de la institución escolar la socialización de la capacitación no se logró en un sentido estricto.

La realidad del PEJ ha puesto en evidencia, una vez más, dos momentos diferentes. El primero – en el inicio del programa- vinculado a la etapa de capacitación, en la que los actores pudieron formular y revisar sus currículas a la luz de la guía de los capacitadores y de otros pares; en el segundo, se produce un distanciamiento de los equipos técnicos del ministerio el cual fue significativamente percibido por directivos y docentes.

La articulación al interior de la institución escolar se constituye en una problemática no resuelta. Interrogados los diversos actores participantes, señalan una doble fractura: la fractura histórica entre CBU y CE⁶, el ciclo de especialización, nunca resuelta. La nueva fractura, presente en el CBU, descubre la tensión provocada entre los docentes de las asignaturas nucleares y los de las no nucleares. La particularidad de los ETP, la dinámica de interacciones, propias del PEJ, desplaza implícitamente a docentes de las otras asignaturas hacia un lugar secundario. El reclamo se hace sentir toda vez que instalamos la pregunta.

Las disposiciones ministeriales emanadas con motivo de regular la actividad de capacitación, monitoreo y evaluación destinadas a la implementación y ejecución del PEJ refieren a aspectos formales de las mismas.

⁶ Ciclo de especialización (equivale a Polimodal)

El programa demanda de un acompañamiento que permita realizar observaciones, revisar lo recorrido y plantear las modificaciones necesarias para una propuesta a largo plazo, con intenciones de generar cambios en el propio entramado escolar.

3.4 Centros de Actividades Juveniles

A través de la implementación del CAJ, el concepto de cultura juvenil con sus particularidades se incorpora a la dinámica institucional de la escuela media. Hasta entonces, se trataba de una temática que despertaba desconfianza y era vista con frecuencia como una amenaza que había que contener. El programa deja de lado esta estrategia de rechazo y reconoce la importancia y legitimidad de generar espacios para un desarrollo más autónomo de estas culturas dentro de las fronteras de la escuela. Se trata de un enfoque que subraya que los jóvenes configuran pautas diferenciadas que pueden incluir conductas y actitudes transgresoras o de rechazo hacia las pautas convencionales.

El proyecto, en su espíritu, otorga efectiva legitimidad a la existencia de las culturas juveniles y les confiere un espacio simbólico, en el que 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. El contacto con la cultura adolescente facilita a los docentes la conexión con los nuevos códigos y ,a su vez ,se impone una adaptación y renovación profunda y permanente de las prácticas educativas.

Como dispositivo organizativo de las prácticas de participación juvenil por fuera de los espacios curriculares formales, el CAJ se gestiona por medio de un coordinador y un equipo de gestión, integrado por dos alumnos elegidos por sus pares como representantes de los cursos. La participación de los alumnos es libre y voluntaria y las actividades se desarrollan en contraturno o los sábados por la tarde. El coordinador conjuntamente con el equipo de gestión elabora las propuestas de los talleres mediante el relevamiento y consulta de intereses y expectativas de todos los alumnos del centro escolar. Las actividades de extensión formativa que allí pueden proponerse abarcan diversidad de acciones posibles: culturales, deportivas, recreativas, de acción social comunitaria, de promoción de la salud y de prevención.

En el mismo sentido, se sostiene que la figura de los coordinadores fue modelándose en la práctica diaria de las instituciones, basada en las instrucciones emanadas desde el Ministerio de Educación de la Nación y de la capacitación ofrecida por los equipos técnicos provinciales.

El proceso de selección de coordinadores, respetando las pautas centrales, se realizó por antecedentes, entrevistas y presentación de proyectos. Las convocatorias abiertas a la comunidad permitieron la incorporación de agentes externos a la Planta Orgánica Funcional POF y, en otros casos, agentes pertenecientes a las POF de las escuelas. Los perfiles seleccionados fueron profesores de Educación Física, Artes Plásticas, psicólogos, entre otros.

La rotación o permanencia de coordinadores y directivos marcó diferencias importantes en las posibilidades de integración. Si bien la impronta era la de constituir un espacio autónomo para los jóvenes, fue resistida y desconocida por los docentes regulares. No se pudo concretar una institucionalización del CAJ en las escuelas, tanto por los docentes que no desean involucrarse como por la propia "extranjería" de los coordinadores y talleristas. En muchos casos se conjugan expresiones ambivalentes de temor con reconocimiento por labor y resultados producidos.

En la práctica, la provincia de Córdoba presenta un abigarrado panorama que se ha ido adecuando a las condiciones disímiles de sentido de pertenencia y un funcionamiento como escuela paralela y autónoma, desconectado de la institución escolar en una amplia mayoría de casos. El proceso de implementación todavía no ha llegado a insertarse, recuperando a Fullan, no ha logrado "implantación" institucional. Sumado a lo expresado, los CAJ -con el transcurrir de los años- fueron adquiriendo una lógica particular alejada de los procesos de articulación institucional; en este punto, es importante preguntarnos ¿cómo fortalecer la articulación entre la lógica de la socialización y la lógica de la educación formal? Este

contexto nos exhorta a proponer la realización de una línea de investigación particular que nutra para dar respuesta apropiada a los interrogantes planteados.

Una consideración especial merece el tratamiento dado al pago de las horas de trabajo institucional de los docentes afectados al Programa. En primer lugar, cumplidos los tres años comprometidos para el financiamiento de las mismas por parte de la Nación, se plantearon distintas situaciones que dificultaron la sustentabilidad de las acciones oportunamente iniciadas. De hecho, muchos docentes abandonaron su trabajo en los ETP como resultado de la falta de pago de dichas horas o las demoras en el mismo.

Cuando el pago de horas institucionales como incentivo no comprende a la totalidad del plantel docente, puede provocar segmentación al interior de la escuela entre aquellos docentes que perciben el beneficio y los que no lo hacen; esto genera una situación difícil de manejar por parte del equipo directivo y afecta el clima de trabajo en las instituciones escolares. Este escenario requeriría revisar los modos y formas de aplicación en este tipo de prácticas para evitar, o al menos mermar, sus efectos contradictorios.

También se destacan –en la mayoría de los casos- aquellas instituciones que aprovecharon el programa para innovar las prácticas socio-pedagógicas.

4. A NIVEL RESULTADOS

Los resultados fueron positivos en términos de involucramiento y dinámica de los actores en la primera etapa. En términos generales se redujeron los índices de repitencia y deserción, incrementándose la promoción.

Desde los resultados visualizados en las instituciones escolares, el seguimiento por cohorte fue escaso en su sistematización. Esto no permitió dar una respuesta fehaciente sobre el cumplimiento o fracaso de uno de los objetivos esenciales del Programa en cuanto a la posibilidad de “evitar los niveles de repitencia en primer año”.

Directivos y docentes expresaron que no hubo grandes modificaciones en los datos estadísticos en cuanto a los niveles de repitencia y que aún siguen pronunciados en el cuarto año del ciclo de la especialidad/polimodal.

Cotejados los resultados de promoción, repitencia y deserción de los alumnos; la población objetivo continúa rezagada, no obstante este resultado presenta matices institucionales.

En cuanto a la deserción, las particularidades de la población determinan en algunos casos el abandono de la vida escolar reemplazándolo por actividades laborales precarias o temporales, decisión que adopta la propia familia, generalmente.

En su mayoría, las 33 instituciones educativas observadas, siguen manteniendo una estructura de tipo piramidal en la cantidad de secciones y alumnos en el total escuela; siendo escasa la modificación de la estructura organizativa -en particular en el CBU-.

Puede afirmarse, entonces, que el Programa no ha producido un impacto cuantitativo relevante en estas problemáticas, o bien, que si ha producido efectos, éstos han sido contrarrestados por variables contextuales, no observándose una diferenciación marcada entre los resultados del CBU del PEJ, foco del Programa, y los de todo el nivel medio de las escuelas estudiadas. Esto puede deberse -en parte- a que el cambio estructural, organizativo y de propuesta de aprendizaje no ha sido todavía lo suficientemente importante como para verse reflejado en cifras de estadística educativa (Aguerrondo, 1985).

5. PROPOSICIONES

Cabe considerar que este Proyecto surgió como una experiencia piloto, para un número acotado de escuelas secundarias con la intención de generalizarla progresivamente. Sin embargo, en la práctica continúa en ese estado inicial y convive en las instituciones educativas con otros proyectos y programas.

En consecuencia, resultaría pertinente redefinir sus proyecciones y alcances así como también el carácter de su implementación.

En relación con la inclusión y funciones de los coordinadores de los equipos de profesores, correspondería a la fecha delimitar las tareas y responsabilidades de este nuevo rol institucional. Sustentan estos dichos lo expresado por los actores entrevistados y lo expuesto en el documento “La educación secundaria para adolescentes a partir de la Ley de Educación Nacional” aprobado para la discusión por Resolución N° 31/07 del Consejo Federal de Educación, en el cual se expresa que las innovaciones propuestas por la LEN⁷ en las instituciones educativas de nivel secundario suponen nuevas funciones y propone otras formas organizativas de los equipos docentes.

El coordinador del ETP emerge como una figura nueva, exenta de regulación específica en el marco normativo provincial, pero con fuertes y precisas directivas desde Nación. Creemos pertinente consolidar e integrar esta nueva figura al sistema de normas, actitudes, procedimientos y técnicas necesarios para afianzarlo y enriquecerlo.

El trabajo del equipo de profesores permite materializar la responsabilidad en torno a los alumnos, en conexión estrecha entre la labor del que enseña y los resultados de los alumnos. Insistir en la organización de equipos de profesores supone un proceso de enseñanza con un conocimiento comprensivo y responsable sobre los resultados de los alumnos; invita a una actividad relacional entre los docentes de una institución escolar, aún cuando procedan de diferentes niveles de formación y con diversas experiencias previas.

Respecto a los procesos de concentración horaria, se visualiza a través de la información, que se agrupan en torno a la figura del docente, no contemplando la organización institucional. En consecuencia, se recomienda realizar un análisis y revisión de los procesos administrativos efectuados, a los fines de lograr optimizar el trabajo docente y la actividad educativa de las instituciones escolares.

En relación con la incorporación de la hora cátedra para el trabajo institucional, se generaron situaciones, opiniones y acciones divergentes siendo menester contar con prescripciones administrativas que regulen el procedimiento para las horas de trabajo institucional, así como directivas precisas acerca de su financiamiento.

Una propuesta viable para el tratamiento de las horas cátedras institucionales en las escuelas secundarias incorporadas al Programa Escuela Para Jóvenes, sería asimilar el procedimiento para su determinación al establecido en el artículo 8 del Dcto. N° 149/97⁸ (Fija el Plan de Estudios del Ciclo de Especialización – Educación Polimodal) que faculta a las Direcciones operativas a adicionar dos (2) horas cátedra de trabajo institucional para los docentes que concentren doce horas cátedra en el mismo establecimiento educativo y seis (6) horas para los que concentren 30 horas cátedra, que no serán computables a los efectos de la incompatibilidad.

Las horas cátedras para trabajo institucional representan un largo anhelo del colectivo docente perteneciente al nivel medio de la educación en la provincia de Córdoba, perspectiva que se comparte mientras la distribución de las mismas no provoque una segmentación al interior de la institución.

Esta apreciación se fundamenta además en los enunciados de la LEN que, en su artículo 32 inc. d), expresa que se debe garantizar en todas las jurisdicciones “la discusión, en convenciones colectivas de trabajo, de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución”.

⁷ Ley Nacional de Educación.

⁸ Esta disposición si bien se encuentra plasmada en plexo normativo de referencia, nunca se llevó a la práctica

Desde otra perspectiva del Programa, se repasa sobre la necesidad de regulaciones administrativas que observen el egreso voluntario de los establecimientos educativos del Programa PEJ; generando instrumento legal de igual entidad del que autorizó su ingreso, certificando tal situación.

En correspondencia al régimen de calificación, evaluación y promoción, es conveniente propiciar su adecuación, formulando actuaciones de carácter específico - a término- que regulen y faciliten el desplazamiento de los alumnos, durante el ciclo escolar o al término del mismo, entre establecimientos educativos de la provincia y/o del país, o bien aplicar supletoriamente la Resolución N° 1231/01 de la ex DEMyS⁹ destinada a los CBU Rurales, realizando las conciliaciones pertinentes.

Si bien los CAJ¹⁰, para su instalación y funcionamiento, contaron con regulaciones generales emanadas del Ministerio de Educación de la Nación y de dependencias del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se incorporan en el interior de las instituciones escolares sin normativa específica que prevea las responsabilidades –coordinadores, equipos de gestión, director del establecimiento educativo- y dependencias. Sería deseable entonces prever la redacción de un encuadre normativo, sin contradecir su espíritu participativo y formato flexible adecuado al desarrollo del protagonismo juvenil y de la autonomía institucional de los centros de actividades juveniles.

De manera general, podemos decir que es recomendable orientar a los establecimientos educativos involucrados diagramando e informando respecto de los procedimientos administrativos correspondientes a cada aspecto del programa, evitando incertidumbres y diferencias en la resolución de problemas entre directivos y docentes.

La faz organizativa —concentración horaria y acuerdos entre actores— significó esfuerzos que muchas veces no fueron sustanciados formalmente en documentación ni en normativa. Directivos, coordinadores y docentes expresaron su grado significativo de satisfacción por los procesos y resultados educativos, que se dieron al interior del aula, en el período comprendido entre el 2001 y 2003. El compromiso y la formación de equipos de trabajo fueron factores decisivos del funcionamiento.

En el mismo sentido y a partir de las expresiones recopiladas de directivos y docentes, es importante profundizar la disposición de la acción hacia un trabajo técnico de asesoramiento y asistencia continua y de manera articulada entre las diferentes dependencias del ACE, en apoyo a las instituciones escolares respecto de los procesos de adaptación e implantación, planificado con una mirada tanto desde la oferta como desde la demanda educativa.

La etapa de ejecución de un programa requiere establecer un proceso de seguimiento, monitoreo y asistencia, a los efectos de reconocer su puesta en marcha, su necesidad de revisión, su posible modificación, la movilización de sus actores para la continuidad del proyecto y el sostenimiento de los responsables en algunos tramos de su ejecución.

La pluralidad de programas circulando en las instituciones educativas genera dispersión y confusión en los actores escolares; en consecuencia, se entiende como relevante dar primacía a los procesos de articulación de los diferentes programas que intervienen en el interior de las instituciones escolares para evitar la duplicidad de esfuerzo, el desgaste y la desorientación de directivos y docentes, en algunos casos. Lo que debe asegurar la gran política, son relaciones de sinergia entre las políticas... específicas y los otros componentes de la política educacional” (Raczynski, 2004:142).

El programa Escuela Para Jóvenes posee una fuerte impronta en la estructura y organización del currículo; en analogía, es pertinente expresar que las políticas curriculares, deberían tener como premisas básicas dos dimensiones: escolarización y aprendizaje como orientadoras de las políticas de

⁹ Dirección de educación Media Especial y Superior

¹⁰ Centro de Actividades Juveniles.

equidad; para tener impacto y lograr prácticas educativas renovadas que redunden en el rendimiento escolar de los estudiantes.

La transformación de la cultura y las prácticas de las escuelas es un proceso lento que requiere de una política educativa consensuada. Acaso sea el momento adecuado de redefinir la orientación de las políticas curriculares, hacia un mayor enfoque en el dispositivo aprendizaje y un menor énfasis en el dispositivo contenido. Las formas particulares que tienen las escuelas de organizar las actividades de los sujetos, son tan importantes en términos de formación como de contenidos formales de la experiencia educativa (Terigi, 2006).

Para una perspectiva que proponga un currículo inclusivo, es necesario desarmar la propuesta del currículo como documento, como mera selección de contenidos, transformándolo en un concepto que observe los fundamentos epistemológicos, defina áreas o disciplinas, realice propuestas de enseñanza, contemple la disposición de los sujetos a aprender y, asimismo, acompañe con revisión de las formas escolares analíticas de las gramáticas escolares; los nudos duros que definen a las instituciones educativas.

Pensar la ruptura, la nueva segmentación como falta o carencia de articulación, entre el CBU y el CE, o bien bajo la versión propia del PEJ al haber introducido diferencias entre docentes de las disciplinas “nucleares” y no “nucleares”¹¹, posiblemente permita producir un giro reflexivo y una oportunidad de integrar a todos los actores de la institución escolar. De lo que se trata es de intensificar las lógicas de articulación –internas y externas-, a fin de salvar discontinuidades y disrupciones en la labor de enseñanza.

Otro desafío es la necesidad de mayor flexibilización, porque no todas las instituciones escolares poseen los mismos problemas ni las mismas características. Es preciso entonces distinguir entre tipos de escuelas y ofrecer -al interior de las propuestas- “asistencia”¹² y “participación” diferenciadas¹³.

Es importante la reflexión hacia la búsqueda una estrategia de tratamiento integral, diferenciado por la utilización de un principio de discriminación positiva en la aplicación de políticas generales. Considerar en la definición de la agenda pública, como referentes fundamentales, la percepción, el posicionamiento y la forma de asumir y explicar la realidad socio-educativa por parte de las personas a quienes involucra el cambio, sería la única forma de garantizar su participación real y, por lo tanto, mejores niveles de adecuación, pertinencia y viabilidad de los procesos de cambio.

Como aspecto sobresaliente, se puede señalar el impacto positivo que generó en la comunidad educativa en general la posibilidad de interrogarse sobre su propuesta institucional, prácticas pedagógicas y mirada personalizada de los estudiantes. Muchas escuelas expresaron que este programa les permitió reposicionar su institución en el conjunto social, en especial en el interior provincial.

Los espacios institucionales son posibilidades de encuentro que los docentes reclaman como una forma de construir un lugar donde pensar sus prácticas, dialogar con colegas y reflexionar con referencia al trayecto escolar de los jóvenes. Su llegada fue una respuesta positiva a las inquietudes planteadas permanentemente, pero cuya dilución en el tiempo, por falta de pago y organicidad, ha generado desánimo.

¹¹ Denominaciones adoptadas por los actores institucionales para identificar a las disciplinas en las que focalizaba el Programa y a las que no integraban la innovación de la estructura curricular del Programa Escuela Para Jóvenes respectivamente.

¹² Es posible que los distintos centros participantes requieran de una asistencia técnica diferenciada e individualizada para la próxima etapa (Grasso & Rodríguez Fama, 2003)

¹³ La participación diferenciada, abarca a todos los actores de la institución: directivos, docentes, familia, entre otros. Las instituciones escolares demandan una nueva forma de organización basada en equipos de trabajo para planificar y ejecutar la tarea específica Ferreyra; H (Coord), 2007.

Se rescata particularmente la actitud de todos los referentes, abierta, autocrítica y receptiva. Después de la capacitación que prevé procesos permanentes de asistencia piden ser observados, asistidos, integrados y acompañados. Cabe explicitar la intención de continuidad por parte de algunos docentes e instituciones, y la pregunta acerca de por qué ese deseo, ya que los datos cuantitativos ofrecen resultados no tan positivos. ¿Sólo por la posibilidad de conocer a los alumnos? ¿De personalizar la enseñanza y seguimiento evaluativo con menor cantidad de alumnos a propósito de la concentración horaria de las asignaturas? ¿Por interpretar que esta nueva forma de trabajo y organización institucional permitirá en el tiempo avanzar hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje? o ¿Porque rescatan y se comprometen con algunas de las líneas de acción que implementó el Programa?

La brecha que genera la inclusión educativa y la eficiencia interna sólo podrá cerrarse en tanto se contrarresten los mecanismos coyunturales, lo que será posible sólo a través de una transformación integral que diseñe políticas de mediano y largo plazo

Como proposición final, se señala la relevancia de que la institucionalidad educativa pueda mirarse hacia su interior y analizar los objetivos alcanzados, los componentes integrados, la posibilidad de generalización de algunas líneas de acción y los aspectos claves en los que debe reorientarse la acción. En definitiva, sería preciso reconsiderar y alterar para posibilitar. En esta visión, el conocimiento y la acción se encuentran unidos; meditar sobre la acción nos lleva al conocimiento, que conduce a la acción.

BIBLIOGRAFIA

AGUERRONDO, I. El Régimen de Profesores Designados por Cargo Docente. Proyecto 13. Dirección General de Programación Educativa. Secretaría General de Educación de la Nación. Serie 24. Buenos Aires. 1985.

BATIUK, V. Políticas pedagógicas y curriculares. Opciones debates para los gobiernos provinciales. Proyecto NEXOS 4 y CIPPEC. Buenos Aires. 2008.

FERREYRA, H. A. Transformación de la Educación Media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño y en la implementación en la Provincia de Córdoba. Editorial Universidad Católica de Córdoba, Colección Thesys 9. Córdoba. Argentina. 2006.

FERREYRA, H. A. (Coord.) Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación. Primer premio de la Academia Nacional de Educación. Ed. Noveduc. Buenos Aires Argentina. 2007.

FILMUS, D. (Comp.) Los Condicionantes de la Calidad Educativa, FLACSO, Novedades Educativas. Buenos Aires. 2007.

GRASSO, L. & RODRÍGUEZ FAMA, M. Proyecto 30 Escuelas Para Jóvenes. Inf. Tec. No publicado. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2003

GONZÁLEZ, M. T. Equipos docentes en la enseñanza secundaria obligatoria: posibilidades e incertidumbres. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 15 (20). 2007. Recuperado el 5 de abril de 2008 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa (2008). Investigación I: Estudio de Impacto del Programa Escuela Para Jóvenes. Córdoba, Argentina: autor

RACZYNSKI, D. Una experiencia de acción afirmativa: el programa de las 900 escuelas (Chile) En J.E. GARCÍA HUIDOBRO (Ed.) (2004) Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional. Santiago de Chile, 2004. UNICEF UNESCO, Fundación Ford y Universidad Alberto Hurtado. 2004
Recuperado el 25 de abril de 2008 de www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/politicas_educativas_equidad_reflexiones_seminario_internacional.pdf?menu=esp/tematica/educinclusiva/documentos/

REIMERS, F. (2002) Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica. La Muralla, Madrid

RODRÍGUEZ, E. Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir. Última Década. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas. Número 16, Marzo. Viña del Mar. Chile.2002

TERIGI, F. Diez miradas sobre la escuela primaria. Fundación OSDE/Siglo XXI. Buenos Aires. 2006

TERIGI, F. Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Educar: posiciones hacer de lo común. Del Estante Editorial, Buenos Aires.2008

TIRAMONTI, G. y otros. Informe final: Proyecto Estado de Situación de la implementación del Tercer ciclo de EGB en seis jurisdicciones. FLACSO, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2002.

UNESCO Educación de Calidad para todos: un Asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión de Políticas educativas II Reunión EPT/PRELAC. Argentina, 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
Proyecto: *Apuntes para una Memoria de Gestión.*

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación: Horacio A. Ferreyra

Edición de Contenidos: Silvia Vidales

Relato: María Isabel Calneggia, Jorge Coschica, Adriana Difrancesco, Silvia Furlán, .Paulo García, Cecilia Larrovere, Lucas Lázaro, Griselda Monteverdi,

Asistentes de producción: Claudio Barbero y Héctor Romanini