



ESTUDIO DE IMPACTO:

PROGRAMA
“ESCUELA PARA JÓVENES”
(PERÍODO 2001 - 2007)

INVESTIGACIÓN I

Estudio de Caso: *Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba*
-Nivel Secundario-

Ministerio de Educación
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento e Información Educativa
Área de Investigación Educativa

Córdoba, octubre de 2008



AGRADECIMIENTOS

La presente investigación ha puesto de manifiesto, una vez más, la importancia y la necesidad del trabajo en equipo para lograr las metas y objetivos planteados. Es por ello que, en primer lugar, queremos hacer llegar nuestro agradecimiento sincero a las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, por tomar la decisión de dar la palabra a los actores institucionales del sistema educativo provincial, confiando en este Equipo de Investigación. Merece particular consideración y reconocimiento el compromiso de encarar la gestión educativa fundando acciones futuras en el conocimiento producido a través de la investigación, con información recabada en terreno en las instituciones educativas de la Provincia de Córdoba.

En segundo lugar, agradecemos a cada una de las instituciones escolares participantes del programa Escuela Para Jóvenes y, en particular, a sus directivos y docentes, por permitirnos conocer sus vivencias en relación con el programa, sus logros, dificultades, anhelos y esperanzas a través de los acontecimientos de la vida institucional. Asimismo, y especialmente, por la calidez y confianza brindadas en cada uno de sus gestos y palabras.

En tercer término, agradecemos al personal técnico de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa en general, y en particular a Alba Laborde, Alicia Durán, Ana Lía Moreta, Daniel Pilcic, Eduardo Niveyro, Esteban Espinoza, Fabiana Castagno, Gabriela Galíndez, Gloria Olmedo, Graciela Emanuelli, Luis Lager, María Alicia Vizcaya, María Inés Montenegro, Fátima Serione, María del Carmen Suárez, Marta Rodríguez Fama, Marta Ruiz, Patricia Romero, Silvia Morisita, Susana Tucci y a todos aquéllos que, aunque no estén nombrados aquí, de una manera u otra realizaron su generoso aporte.

Un agradecimiento especial al Dr. Horacio Ferreyra, por el estímulo al trabajo intelectual y crítico, y a sus oportunos aportes a la investigación. Por su predisposición y generosidad, a Lucía Garay, quien desinteresadamente realizó una lectura crítica de nuestro trabajo, brindando su vasto conocimiento y orientación para el enriquecimiento de esta investigación.

A todos, muchas gracias.

Equipo de Investigación
Área de Investigación Educativa
Subsecretaría de Promoción de
Igualdad y Calidad Educativa

Córdoba, Octubre de 2008

Índice General

	Página
INTRODUCCIÓN.....	5
REPORTE.....	8
<i>Cobertura, focalización y características del Programa.....</i>	9
<i>Contexto - Población Escolar.....</i>	10
<i>La Política Educativa y el cambio.....</i>	11
<i>Carácter de la propuesta.....</i>	11
<i>Inserción institucional y estructura organizacional del PEJ (Hipótesis de intervención y líneas de acción del programa)</i>	15
Resultados del PEJ.....	15
A Nivel Producto.....	15
Organización Institucional.....	15
<i>Conformación de los Equipos de Trabajo de Profesores.....</i>	15
<i>Horas cátedra de trabajo institucional.....</i>	18
<i>Gestión Directiva.....</i>	19
Organización Curricular.....	20
<i>Estructura curricular.....</i>	20
<i>Currículum.....</i>	21
<i>Equivalencia de materias y pases de los estudiantes.....</i>	24
<i>Capacitación, monitoreo y evaluación.....</i>	24
<i>Centros de Actividades Juveniles.....</i>	26
<i>Procesos de Articulación Institucional.....</i>	29
A Nivel Resultados.....	29
<i>Cobertura: la evolución de la matrícula del Ciclo Básico Unificado.....</i>	30
<i>Eficiencia interna Ciclo Básico Unificado.....</i>	30
<i>Promoción Ciclo Básico Unificado /CB.....</i>	31
<i>No promoción Ciclo Básico Unificado/ CB.....</i>	31
<i>Repitencia Ciclo Básico Unificado/ CB.....</i>	32
<i>Deserción Ciclo Básico Unificado/ CB.....</i>	33
<i>Sobreedad Ciclo Básico Unificado/ CB.....</i>	34
PROPOSICIONES Y DESAFIOS.....	35
ANEXO N° I: Programa Escuela Para Jóvenes de la Provincia de Córdoba. <i>Establecimientos educativos participantes. Nivel medio</i>	41
ANEXO N° II: Estructura Curricular Ciencias Sociales/ Ciencias Naturales <i>Programa Escuela Para Jóvenes de la Provincia de Córdoba</i>	44
FUENTES.....	45
BIBLIOGRAFÍA.....	46

Índice de Siglas y Abreviaturas

ACE	Administración Central de la Educación
CAJ	Centro de Actividades Juveniles
CB	Ciclo Básico
CBC	Contenidos Básicos Comunes
CO	Ciclo Orientado
CBO	Contenidos Básicos Orientados
CBU	Ciclo Básico Unificado (se equipara a CB)
CE	Ciclo de Especialización (se equipara a CO)
CFCyE	Consejo Federal de Cultura y Educación
DCJ	Diseños Curriculares Jurisdiccionales
Dec.	Decreto
DEMyS	Dirección de Educación Media y Superior
DEMES	Dirección de Educación Media Especial y Superior
DGEM	Dirección General de Educación Media
DGETyFP	Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional
DIPE	Dirección Institutos Privados de Enseñanza
DPPE	Dirección de Políticas y Proyectos Educativos
EGB	Educación General Básica
EGB3	Educación General Básica Tercer ciclo
EM	Educación Media
EP	Educación Polimodal
EPJ	Escuela Para Jóvenes
ES	Educación Secundaria
ET	Educación Técnica
ETP	Equipo de Trabajo Profesores
GE	Gobierno de la Educación
IPEM	Instituto Provincial de Educación Media
LEN	Ley Nacional de Educación
MAB	Movimientos de Altas y Bajas
MCyE	Ministerio de Cultura y Educación
ME	Ministerio de Educación
MECyT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
NAP	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
ONE	Operativo Nacional de Evaluación
PCI	Proyecto Curricular Institucional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEJ	Programa Escuela Para Jóvenes
PROMSE	Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo
RFFDC	Red Federal de Formación Docente Continua
RPFDC	Red Provincial de Formación Docente Continua
SB	Secundaria Básica
SPIyCE	Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
UTP	Unidad Técnica Provincial

INTRODUCCIÓN

“Un sistema educativo transformado es aquel en el que las personas hacen las cosas de manera diferente y en el que pueden hablar sobre lo que están haciendo de manera diferente, por qué lo están haciendo, y con qué resultados. Sólo cuando varias conversaciones sobre el cambio construyen una visión y un ambiente en la esfera pública que lo hace posible, las condiciones de las escuelas pueden empezar a mejorar” (Reimers & McGinn, 2000).

A mediados del siglo XX se produce en la Argentina una explosiva expansión del nivel medio; el proceso de urbanización y la complejización del sistema productivo exigieron una progresiva diversificación. La población estudiantil incorporada provenía de estratos ocupacionales, obreros y de clase media y media baja, que hasta el momento habían sido excluidos; esto trajo consigo una serie de peticiones que exigieron a la escuela una función social diferente de la que le dio origen.

Durante la década de los '90 se produce la reforma del Estado, orientada al proceso de privatización de históricas empresas estatales, la transferencia de funciones del Estado Nacional a los Estados provinciales y municipales, la reconversión productiva orientada a revertir la desocupación mediante el incentivo a las pequeñas y medianas empresas, la deserción temprana de jóvenes del sistema educativo formal y la transformación del sistema educativo en todos sus niveles. En este caso, los instrumentos formales fueron la Ley Federal de Educación 24.195/93, la Ley de Enseñanza Superior 24.521 y la Ley de Transferencia 24.049/92.

En el año 2001 –a modo de ejemplo– el número de estudiantes matriculados en las escuelas secundarias del país (EGB3 y Polimodal), tanto en las que implementan la nueva estructura como en las que conservan la anterior, asciende a 3.400.809 estudiantes, distribuido el 73,5 % en el sector estatal y el resto en el privado. Sólo el 59,1% de los 264.761 estudiantes empadronados en la educación secundaria en la Provincia de Córdoba lo hace en escuelas de gestión estatal (Ferreira, 2006). De un total de 255.578 estudiantes en 1997, se pasó a 264.761 en el 2001, lo que marca un incremento del 3,6%.

La Provincia de Córdoba¹ se distingue del resto del país por la adopción de una versión propia de la Reforma, “secundarizando” el tercer ciclo de la EGB y convirtiéndolo en primer ciclo del nivel secundario. La aceleración indujo un proceso de incertidumbres y tensiones que se expresaron en enfrentamientos entre el gobierno local, los sindicatos y los diversos actores de las instituciones educativas, quienes vieron vulneradas algunas seguridades, tales como sus puestos de trabajo y el

¹ Córdoba es una de las provincias más grandes del país; ejemplo de ello lo constituye la capacidad operativa del Ministerio de Educación de la Provincia que 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 las unidades educativas; por lo tanto, éstos son contabilizados tantas veces como ofertas educativas en las que se desempeñan) distribuidos en 5.356 centros educativos provinciales de los diferentes niveles educativos, con una población estudiantil de 876.348 estudiantes en los niveles Inicial, Primario y Medio, Educación de Adultos y Especial, y estudiantes en el Nivel Superior –No Universitario– (Relevamiento anual 2007 –provisorio–). Fuente: Área de Información Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

derecho a la participación democrática en los destinos de la educación (Cfr. Ávila Paz, Bonetti de Liendo & Chiavaro, 2003).

En estudio compartido con FLACSO (Tiramonti, 2004), el gobierno nacional señala que:

La modalidad de implementación de la reforma en este distrito produjo un proceso de anticipación de la repitencia. Este proceso puede estar asociado a la combinación de “secundarización” del ciclo (EGB 3) y de mantenimiento de los criterios institucionales que regían a la escuela secundaria (...) [además] en el período previo a la reforma, el desgranamiento era menor que el producido en los años posteriores a la misma (Pág. 60).

Como consecuencia, la transformación educativa cordobesa produjo múltiples impactos, no todos deseados. Se incrementó significativamente la matrícula en el nivel medio –a propósito de la ampliación de la obligatoriedad de la ley en este nivel– con la consiguiente expansión cuantitativa; se incorporaron al sistema grupos sociales históricamente excluidos, se incrementaron los índices de fracaso educativo y la profundización de la brecha socio-educativa, disminuyeron los estándares de calidad, se registraron incrementos de la violencia en el contexto escolar inmediato y mediato, y se profundizó la falta de articulación entre niveles (Ferreira, 2006).

En relación con lo anterior, y en el marco de la política educativa, se pone en marcha un paquete de programas y proyectos nacionales —independientemente de las variables referidas a las sucesivas crisis económicas de la Argentina de los últimos tiempos— inserto en el contexto internacional de la globalización-mundialización neoliberal. Según expresa Horacio Ferreira:

...la puesta en práctica de estos programas de innovación educativa, que atenderían de forma directa la inclusión² educativa de los jóvenes adolescentes entre 11 y 15 años de edad, durante el período del año 2001; en dicho marco se implementaron en la provincia de Córdoba, programas educativos con orientación específica; ubicados en los primeros años de la educación secundaria, con el fin de atender al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, de la población estudiantil que concurre a los establecimientos escolares involucrados (2006:231).

Las actividades de análisis del estado actual del programa Escuela Para Jóvenes (PEJ) están llamadas a apoyar y clarificar las implicancias de las distintas decisiones, aportando información significativa, procedente de los diversos actores sociales involucrados, a fin de permitir a éstos tomar decisiones mejor fundadas entre opciones o alternativas. Para ello, la mirada al Programa intenta, además, proveer pistas explicativas e interpretativas respecto de las representaciones de algunos de los actores involucrados en las escuelas, sus contextos sociales y educativos, lo cual implica dimensiones políticas, económicas y éticas.

² Entendemos a la inclusión como el acceso y retención de los niños y jóvenes en los diferentes niveles educativos. Ésta constituye el “primer escalón” de la igualdad de oportunidades, ya que la exclusión del sistema implica la privación misma del derecho a la educación. La inclusión remite al problema de la retención, ya que la simple “llegada” de los niños a la escuela no garantiza su permanencia. En “Políticas de Inclusión, Justicia e Integración”, Proyecto Nexos N° 3, CIPPEC, Bs. As., 2008, pág. 07.

El encuadre general de este 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 orienta al estudio de los fundamentos teórico-epistemológicos, normativos, de financiamiento y a la comprensión de las representaciones que los actores institucionales –directivos, coordinadores y docentes– ponen de manifiesto a la hora de poner en marcha la tarea pedagógica en la vida cotidiana de las escuelas.

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.
- Conocer el proceso de financiamiento del Programa.
- Realizar una descripción, en contexto, de las instituciones escolares involucradas en el programa y la relación que generan con la comunidad.
- Analizar la incidencia del programa Escuelas Para Jóvenes en el fortalecimiento y mejoramiento de la equidad e inclusión educativas en los primeros años de la escuela secundaria de la Provincia de Córdoba.
- Contribuir, mediante la entrega de información útil, a la toma de decisiones en las áreas del gobierno de la educación: área de administración central, direcciones de nivel, supervisiones escolares, equipos técnicos, gestión directiva, a los efectos de elevar los niveles de logros.

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 programa³; c) documentación relativa al Programa.

³Se 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.

REPORTE

Escuela Para Jóvenes es un programa educativo que propone modificaciones en algunas formas de organización institucional, generando 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.

Como parte del objeto de la investigación, se construyó un marco conceptual, 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.

Se aprecian los principios reguladores que sustentan los acuerdos marco sobre políticas y estrategias educativas concertadas con 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. Aun así, se advierte recurrencia en asignar importancia central a una serie de principios de alcance general que se presentan como criterios de fundamentación y orientación de las políticas, formuladas en materia educativa. Entre ellos, se destacan:

- el principio de equidad, en tanto supone el intento deliberado de responder a la desigualdad social como factor de desigualdad educativa;
- el principio de calidad, de aplicación multidimensional a prácticas pedagógicas, resultados de aprendizajes, gestión institucional, procesos de cambio;
- el principio de discriminación positiva, en cuanto se aplica a minimizar en puntos críticos el impacto negativo de la desigualdad sobre el inicio y durante la trayectoria escolar, de grupos específicos de estudiantes;
- el principio de eficiencia, que responsabiliza a los actores escolares de los resultados alcanzados y los compromete en la maximización de los recursos.

En relación con el concepto de equidad, puede decirse que no se logra entender en su significado preciso si se lo disocia del marco institucional de la escuela secundaria, particularmente, y de las características que definen la escolaridad secundaria en nuestro país. Si su contrapeso es el concepto de *igualdad* (que remite a una situación imaginaria ideal en que los estudiantes se hallarían al acceder a la escuela secundaria, situación que reuniría todas las disposiciones y condiciones necesarias a nivel individual, para responder a los requerimientos específicos que aquella les plantea) tal supuesto no se cumple efectivamente más que en un número pequeño o reducido de casos, mientras que la mayoría de ellos estaría eventualmente excluida de esta condición. Por tanto, las propiedades que hacen que un estudiante tenga las mismas posibilidades y pueda aprovechar todas las oportunidades formativas que el sistema escolar le brinda, están desigualmente distribuidas entre los mismos estudiantes; se encuentran lejos de constituir una norma estadística que pueda ofrecerse como principio rector para orientar las políticas educativas aplicadas en este nivel. En este contexto de la escuela secundaria, cobra especial relevancia el concepto de *inclusión* que permite ponderar la capacidad real del sistema educativo y en particular de los establecimientos escolares, de contemplar y satisfacer la creación de oportunidades educativas para los niños y jóvenes menos favorecidos.

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 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 igualdad formal de los estudiantes 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 concepto de diversidad permite apreciar las diferencias que exhiben los grupos sociales particulares que asisten a la escuela. Exige, pues, que se adopte un cambio de mirada respecto de esas diferencias de modo tal que sean enfocadas desde la perspectiva de la integración.

Reconocer y dar tratamiento a 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 estudiantes que presentan dificultades en el acceso, egreso y reingreso a la escuela secundaria. 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) las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

La discriminación positiva como elemento de una política escolar equitativa y correctora depende, primero, de una verdadera movilización política y colectiva. La focalización está dirigida a determinados grupos de estudiantes que presentan diferencias significativas en cuanto a su origen cultural y socio-económico, las cuales, de no recibir tratamiento, pueden convertirse en serios obstáculos para la terminalidad educativa de tales grupos. En síntesis, dichas acciones focalizadas están orientadas a superar esos obstáculos aspirando al logro de una ciudadanía plena.

Cobertura, focalización y características del Programa

El 28 de noviembre de 2001 el Ministerio de Educación de la Provincia –a través de la Resolución N° 838/01- aprueba la implementación del proyecto *Escuela Para Jóvenes*, a partir del ciclo lectivo 2001, en treinta establecimientos educativos que fueron seleccionados entre ciento veinte escuelas voluntarias interesadas, tomando en consideración los índices de repitencia, abandono, o la situación vulnerable de la población escolar (Ver Anexo N° I).

Posteriormente, se amplía la Resolución N° 838/01 a través de la Resolución Ministerial N° 1210/02 (06 de noviembre de 2002), que incluye catorce nuevos centros educativos

al proyecto Escuela Para Jóvenes, y la Resolución Ministerial N° 73/05 (15 de marzo de 2005), que agrega trece escuelas⁴.

Los criterios adoptados para la selección e inclusión de las instituciones escolares, en el PEJ, fueron los de atención a población en situación social y pedagógica vulnerable, junto al liderazgo reconocido de la gestión directiva y su potencial impacto en los resultados del programa.

La propuesta está enfocada al nivel medio 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 en situación de riesgo socio-pedagógico.

Contexto - Población Escolar

Intentar una reconstrucción de la topología escolar cordobesa, y las particularidades de los múltiples contextos escolares del programa *Escuela Para Jóvenes*, demanda la elaboración de categorías analíticas combinables entre sí, particulares a este trabajo:

- Por su ubicación urbana en Córdoba capital, en centros urbanos del interior de la provincia o bien en zona rural.
- Por el número de estudiantes regulares, considerando la clasificación en escuelas de primera (más de 500 estudiantes), de segunda (entre 300 y 500 estudiantes) y de tercera (entre 200 y 300 estudiantes).
- Por su pertenencia a la gestión estatal o privada.
- Por su situación de escuelas únicas en una población, o bien la de institución en competencia con otras en la captación de población escolar suficiente.

A partir de lo explicitado, podrían considerarse los siguientes criterios caracterizadores:

A- Un número exiguo de escuelas cuenta con una población de 500 estudiantes, aproximadamente, correspondiente al tipo de *primera*; se presenta como condensador de complejidades de difícil resolución; aparecen en el discurso docente como instituciones que atienden población de nivel socio-económico bajo y medio, "*clase media, media-baja, chicos de clase baja*", con cargos directivos o docentes insuficientes para manejar los requerimientos burocrático-administrativos, la expresión nostálgica de una identidad perdida que se intenta recuperar con nuevos proyectos.

B- Un segundo tipo reducido de escuelas contiene grupos de hasta 400 estudiantes, y un tercer grupo numeroso, de 300 estudiantes, aproximadamente. La mayoría son instituciones pertenecientes al tipo *tercero*, con 200 a 300 estudiantes.

C- El tercer criterio tiene en cuenta la pertenencia a gestiones estatales o privadas. Se agregan escuelas públicas de gestión privada, cuyas características de población y contexto son comunes a las precedentes con el agregado de carencias de infraestructura y ayuda del ACE, a través de planes o programas (con excepción de Escuela Para Jóvenes). Entre éstas se distinguen las que constituyen única opción para todos los estudiantes de la localidad y aquéllas creadas en poblaciones del interior con vasta oferta privada pero únicas como oferta pública.

⁴ Un total de cincuenta y siete (57) establecimientos educativos —39 de gestión estatal y 18 de gestión privada— ingresaron al programa en virtud de disposiciones ministeriales.

Directivos y docentes manifiestan cierta renuencia a caracterizar a los estudiantes en su condición social y económica: "...son de clase social media-baja o empobrecida".

Y, nosotros tenemos muchos chicos que son (...)de la zona uno, muchos ahora de la zona, hemos logrado captar ahora a chicos que son de escuelas primarias de la zona, de escuelas primarias lindas, pero normalmente son todos chicos empobrecidos, chicos con muchas problemáticas familiares (Docentes).

En algunos pueblos y ciudades del interior, los estudiantes son caracterizados como "de afuera", todos son "del interior", "todos están desinteresados". La condición "rural", la *ruralidad* también los instala en un lugar diferente y particular

En la actualidad, permanecen en la experiencia del PEJ, 33 establecimientos –22 de gestión estatal y 11 de gestión privada–.

En relación con las instituciones participantes de gestión privada sólo tres permanecen con Centro de Actividades Juveniles CAJ, a saber: Instituto John F. Kennedy, Instituto J. M. Estrada e Instituto Villa Las Rosas.

A su vez, del total de 25 establecimientos que continúan con CAJ, 13 son financiados por el Programa para el Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE - fuente 22) y los restantes son financiados con Plan de Apoyo a la Educación Inicial, Obligatoria y Modalidades (Ex Plan Global de la Red Federal de Formación Docente Continua - fuente 11).

La Política Educativa y el Cambio

- **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*"⁵ en algunas jurisdicciones, con previsiones para el período 2001-2005. Se presenta como una herramienta y estrategia de intervención del gobierno en 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

⁵"Las acciones vinculadas con "proyectos pilotos" son aquellas que, a partir de determinadas experiencias locales concretas, extraen lecciones, para la política pública y realizan procesos de incidencia para cambiar la situación vigente en esa temática a nivel mas global". (Rivas, 2007:184).

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.

Al momento de la implementación, existió una preocupación gubernamental, no sólo por la cobertura del sistema, sino también por la equidad e inclusión de los jóvenes adolescentes, como así también por la calidad de los aprendizajes. La focalización del PEJ fue nítida y fuerte en los primeros años de implementación y se hizo más problemática en los años recientes.

Las decisiones se explicitan a través de distintas expresiones de los actores institucionales pero, en su mayoría, se reconoce como origen la información recibida por la dirección escolar de parte de la Ex-Dirección de Proyectos y Políticas Educativas, en algún caso de la supervisión, socializada entre los docentes en la primera reunión del año 2001. En la mayoría de las instituciones, aparece la expresión del “*consenso*” en la toma de decisión, fue “*una convocatoria democrática*”. El impulso es aceptar el desafío con el apoyo explícito del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

La memoria de la experiencia vivida durante la transformación educativa en la Provincia, en los años '90, planteó reconversiones forzadas a disciplinas nuevas y desconocidas (Ej. Educación Tecnológica).

En realidad, fue sometida a elección. Yo era una de las que tenía temor, porque como es mi trabajo, teníamos muchísimo miedo que fuera un artilugio político para hacernos perder horas y, como de esto depende mi familia, tenía muchísimo miedo (...). La propuesta a mí siempre me gustó, pensando en los estudiantes... sí fue aceptado con muchísimo miedo. (Coordinadora ETP)

El Programa fue impuesto por la directora que teníamos en aquel momento, hubo profesores que estuvieron a favor, otros no, pero no se preguntó mucho, simplemente vino (Docente).

Por otra parte, resulta de particular atractivo para los docentes la posibilidad de contar con pocas divisiones de estudiantes y concentración horaria, en lugar de dispersar esfuerzos en muchos cursos con pocas horas. En el caso de los estudiantes, las ventajas son: reducción del número de asignaturas, concentración horaria, posibilidad de interacción sostenida con los docentes y el acceso al aprendizaje a través de estrategias múltiples. Familias y estudiantes son advertidos acerca de las particularidades del programa, ventajas antes señaladas y desventajas potenciales ante la posibilidad de que migre y solicite inclusión en escuelas que no estén bajo el programa; saben que deberán rendir las materias obligatorias de la estructura curricular correspondiente al decreto 141/96 (fija el Plan de Estudios del Ciclo Básico Unificado – Educación General Básica).

Alguien expresa: “tenemos esto, tenemos que agarrarlo porque va a venir con material y todo (...) y dijeron ¿qué perdemos? Y lo agarramos”. Se puede advertir que hay cierto valor simbólico, no analizado ni escrutado, a la hora de tomar las decisiones de adopción. Los propios actores enfatizan que en ese momento no se conocían los fundamentos. Aparecieron luego con la capacitación y experiencia en terreno; no obstante, se advierten dos tensiones: la *primera*, que la elaboración de los programas de inclusión educativa no se realiza en las escuelas sino en otros espacios, de diseño de políticas educativas; en *segundo* lugar, la aceptación se produce fundada en las ventajas formales aparentes: concentración horaria, reducción de escuelas como espacios laborales, incremento de libros, capacitación gratuita provista por el estado. En este último ejemplo, no se advierte la posibilidad de crecimiento y transformación

del conocimiento, ni una valoración del mismo. ¿Significa una adopción por la forma pragmática y no la reflexión crítica del contenido-conocimiento?

Lo que pasa es que implicaba un cambio que no sabíamos qué. No sabíamos cuál era el proyecto en realidad... Veíamos muy bueno, no tanto por lo que era el proyecto en sí, sino por los beneficios que íbamos a tener nosotros en la escuela y los docentes. Porque no teníamos en claro qué era (Directora).

Dos líneas de acción conforman el Programa: una curricular e institucional, —que persiste hasta el año 2005 financiada por la gestión nacional—. 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 secundaria. 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 asignaturas nucleares⁶ centradas en áreas de conocimiento.

Iniciada la experiencia, algunos docentes vieron a los espacios como “*fraccionados*”, otros opinan lo contrario.

Algunos actores visualizaron la comprensión curricular del programa desde su forma externa como reducción de contenidos y concentración horaria, pero no se manifiesta la transformación interna, ni la orientación a áreas de conocimiento, menos aún su fundamento epistemológico. En las particularidades, ¿qué instituye un proyecto educativo?

Uno de los propósitos fundamentales era trabajar por problemáticas centrales, concentrando horas en cuatro áreas troncales, acompañadas por procesos de seguimiento de la performance de los estudiantes a través de instrumentos tales como seguimiento de cohortes⁷. En la etapa inicial, estos mecanismos, cumplieron con la finalidad prevista pero fueron gradualmente dejados de lado. Cabe hipotetizar que no se aprecia en toda su extensión la función esencial del seguimiento por cohorte como posibilidad de visualizar las trayectorias de cada estudiante en un ciclo.

Los recursos solicitados y provistos por el Programa —libros de textos— fueron aprovechados, particularmente en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales. Algunas instituciones, integradas en la primera etapa, obtuvieron el beneficio de la totalidad de lo solicitado. En algún caso, se incurrió en errores de editorial y hubo áreas o disciplinas que nunca recibieron bibliografía.

La inclusión de los actores se circunscribe a los docentes de las áreas troncales, directivos, estudiantes y familias, quedando relegados los docentes de los demás espacios curriculares y preceptores. Si bien la decisión es tomada por todos, en reunión, los actores del programa son limitados según prevé el diseño del programa: docentes, coordinadores y directivos.

La preeminencia de la posibilidad de obtener recursos como factor que decidió la elección del programa impacta a los entrevistadores. La materialidad, los modos sociales sostenidos para la consecución de bienes elementales en escuelas, plantea

⁶ Denominaciones adoptadas por los actores institucionales para identificar a las disciplinas que focalizaba el Programa y que no integraban la innovación de la estructura curricular del Programa Escuela Para Jóvenes respectivamente.

⁷ Término demográfico. Uno de los sentidos usuales de la palabra “promoción”. Conjunto de individuos que han vivido un determinado acontecimiento a lo largo del mismo intervalo de tiempo. (DEMyS, 2001:18).

interrogantes sobre los fundamentos que se construyen para la elección de un programa de reconfiguración curricular.

Otros docentes e instituciones parecen haber reconocido en el programa una posibilidad diferente: “los pilares eran, uno en el aspecto curricular, un cambio en la currícula; otra, que íbamos a trabajar en equipo”, aspectos ambos visualizados como posibilitadores de un aprendizaje más importante para los estudiantes. No obstante, en casi todos los casos manifiestan, luego, su preocupación porque en el Ciclo de Especialización (CE) se presenta nuevamente un quiebre en la estructura curricular.

Los cambios curriculares reorganizaron el espacio horario de: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales (Historia y Geografía) y Ciencias Naturales (Biología, Física y Química); disminuyó el número de espacios curriculares por año en el CBU y se redistribuyeron las asignaturas durante los tres años, siguiendo una lógica de intensificación al interior de las mismas. Ello posibilitó la acumulación del tiempo semanal de los docentes con un mismo grupo de alumnos, el reconocimiento e identificación de sus estudiantes, la modificación en las interacciones entre docente y alumno; el seguimiento, la observación e identificación de problemáticas individuales en la apropiación del conocimiento, entre muchos otros efectos.

El objetivo principal del Programa es la retención escolar, evitando repitencia y deserción. Algunas instituciones educativas sintieron que no “encajaban con el perfil, estábamos un poco más arriba” de las escuelas seleccionadas ya que el Programa estaba destinado para instituciones escolares que mostraban logros pedagógicos por debajo de la media provincial. “Nuestra escuela ha estado siempre bajo proyecto, antiguamente formaba parte del Proyecto 13, es una escuela entrenada en proyecto y en la búsqueda de satisfacer a las demandas de los chicos”. ¿Qué significado se otorga a estar permanentemente bajo proyecto?

Cuando la escuela se presenta para tantos como el lugar de la posibilidad, la política que en ese escenario se despliega tiene que ver, en algunos casos y tal como lo señalara Ranciere, [con] pensar la igualdad como punto de partida, con plantearse preguntas sobre las prácticas y los encuadres de trabajo, las modalidades de participación, las tramas que anudan más o menos las relaciones (Quiroga, H (comp.) 1999. pág. 213).

Un aspecto que se destaca es la implementación del programa Escuela Para Jóvenes en las instituciones, contemplada en el Convenio Marco: “Que la implementación del Programa en dichas escuelas será integral y abarcará todos sus componentes...”.

En concordancia, la Resolución 838/01 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 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...”.

El Convenio Marco enuncia los objetivos del programa que hacen referencia a:

- Generar un nuevo modelo de educación secundaria que contemple a los jóvenes y su problemática y que permita el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes que estos reciban, al tiempo que logre contenerlos, motivarlos y proponerles desafíos que permitan su retención dentro del sistema educativo.
- Conformar Equipos de Trabajo de Profesores para el mejoramiento de la calidad de la educación secundaria y la retención de los estudiantes.
- Desarrollar nuevas modalidades de gestión institucional que faciliten la organización de un nuevo modelo institucional.

- Renovar las prácticas de enseñanza y apoyo a los aprendizajes de estudiantes en riesgo de fracaso escolar.
- Promover actividades que favorezcan el desarrollo de la cultura juvenil escolar y la autonomía cultural de los estudiantes.

Adhieren la Provincia de Córdoba, seguida de Santa Cruz y Chaco, en primera instancia. Un año después, ingresan Mendoza, Tucumán, Jujuy y La Rioja, agregándose otras en años posteriores.

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.

- ***Inserción institucional y estructura organizacional del PEJ (Hipótesis de intervención y líneas de acción del programa)***

El curso de las acciones diseñadas presentó tres niveles y/o grados de ejecución y participación (Blanco Guijarro & Messina Raimondi, 2000):

- *Nivel Nacional:* definió el volumen de la prestación del programa, el tipo de asignación y la cobertura inicial; estipuló las acciones previas de concertación por medio de la firma del Convenio 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 PEJ, facultando a la ex Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas para la puesta en práctica. La provincia se comprometió 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.

- ***Resultados del PEJ***

A Nivel Producto

Organización Institucional:

- ***Conformación de los Equipos de Trabajo de Profesores (ETP)***

El Convenio Marco, en el primer párrafo de su Considerando, enuncia como objetivo del Programa “instalar un nuevo modelo de organización institucional y curricular para el mejoramiento de la calidad de la educación secundaria y la retención de los estudiantes, por medio de la constitución de Equipo de Trabajo de Profesores”.

Correlativamente, la Resolución Nº 838/01 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en su artículo 4 también los menciona: "... los docentes de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales del Ciclo Básico Unificado....afectaran un proporcional de sus horas cátedras para la reunión y participación en actividades institucionales relacionadas con la integración de equipos de profesores....".

Para concretar los cambios propuestos en torno a las asignaturas se previó "*una nueva modalidad en la prestación de las horas cátedras*", que trajo aparejado reubicación de los docentes —mediante acta institucional- y permutas de horas cátedra. El movimiento de docentes se vio reflejado en el plano administrativo en la confección de los formularios MAB correspondientes, que presentó ciertas dificultades en las instituciones.

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.

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.

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 liberadas, carga horaria concentrada en una misma institución y grado de involucramiento. A pesar de alguna sugerencia producida en la capacitación de designar como coordinadores a docentes de Lengua (que en principio se cumplió) 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 comprendidas por el PEJ.

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

Llegamos a ser coordinadores por una decisión consensuada por los docentes y por la cantidad de horas que nos quedaban.
(Coordinadora ETP)

A partir del proyecto, nos convocamos, nos dedicamos a lo pedagógico (...) hubo un mayor acercamiento con los chicos (...) es la figura convocante, a pesar que hay dificultades para reunirnos, nos sirve de guía para congregarnos y ellos son los que conocen bien a los estudiantes, con ellos podemos coordinar bien qué es lo prioritario, quiénes son los estudiantes con riesgo pedagógico, es muy valioso (Docente).

Para mí importantísimo, es quien coordina las reuniones... y uno se apoya en los coordinadores... para las planificaciones (...) nos guían, nos hacen un seguimiento, es algo más sistemático (...) lo más difícil es coordinar las reuniones, no tiene que ser en horas de clase; tiene que haber alguien al frente de los cursos (Docentes)

En las entrevistas, surgen especificaciones acerca de las tareas del coordinador:

- convocatoria y coordinación de reuniones de docentes, acordando la selección, organización y secuenciación de contenidos curriculares en las cuatro áreas centrales.
- apoyo en la definición de los proyectos escolares, el acuerdo de criterios evaluativos
- interacción con los directivos, docentes, estudiantes y padres;
- construcción del seguimiento por cohorte de los estudiantes.

La coordinación es de tipo horizontal, lo que requiere romper con ciertos patrones individuales, aprender y trabajar en colaboración con los colegas, coordinar actividades compartiendo información para lograr las metas acordadas, evitando que cada equipo funciones 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.

(...) trabajo en equipo con los profes que permite un crecimiento profesional al analizar su propia práctica y buscar otras estrategias, una autocapacitación (...) y también este trabajo permite mayores estrategias en las aulas, los acuerdos de todos los profes de las materias nucleares, eso educa mucho. Por ejemplo, que todos los profes así, con pequeños acuerditos que educan muchísimo, corregimos la carpeta, entonces el chico todos los días (...) ya sabe que en las materias nucleares controlamos la carpeta, corregimos la ortografía. La profe de Lengua siempre nos da un apoyo en lecto-escritura, nos enseña a usar técnicas de estudio, ¡y todos los años la profe de Lengua nos tiene que enseñar! Y además que vayamos graduando. (Coordinadora ETP)

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 estudiantes 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.

Nosotros éramos dieciséis que trabajábamos, y mal que mal cumplíamos. Pero quedaba toda la otra parte que no participaba del proyecto, que quedaba totalmente fuera y

bueno, por ahí se le bajaba una línea, digamos, que hagan lo mismo y tenías gente que lo hacía y gente que no... Escuela Para Jóvenes era y el resto...También nos costaba mucho comunicar los resultados nuestros al resto de los profes. (Coordinadora de ETP)

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.
- ***Horas cátedra de trabajo institucional***

Este tema originó opiniones y acciones divergentes, siendo menester contar con prescripciones administrativas claras que regulen el procedimiento para las horas de trabajo institucional, así como directivas precisas acerca de su financiamiento.

Los fondos para el pago de la hora “institucional” se sostuvieron, por parte del estado nacional, desde el año 2001 hasta el año 2005, para cada una de las instituciones escolares incluidas en el programa

Este financiamiento incluyó el pago de una hora adicional a los integrantes de los ETP y de dos horas como máximo⁸ a los coordinadores de los mismos, e implicó un desembolso total de \$ 342.711. En todos los casos el pago a los docentes se efectuó bajo el concepto de “estímulo” a su trabajo en los ETP.

Para facilitar la comprensión de todo lo anterior, en especial en lo que se refiere al número de escuelas financiadas por año, se explica a continuación la variación del número de escuelas incluidas en el Programa a lo largo del período 2001/2006.

- Año 2001: se inició el Programa con la participación de 30 escuelas
- Año 2002: se incorporaron otras 14 escuelas al grupo anterior
- Año 2003: no se incorporaron nuevas escuelas
- Año 2004: dejaron de financiarse las primeras 30 escuelas del año 2001 debido a la finalización del periodo de financiación de horas institucionales del Programa y se incorporaron 13 escuelas a las 14 ingresadas en el año 2002.
- Año 2005: culminó el financiamiento de las 14 escuelas ingresadas en el año 2002, sosteniéndose el mismo solamente para las 13 ingresadas en el 2004, las que cobraron horas institucionales hasta el año 2006 inclusive.

La hora institucional prevista tiene sus fundamentos en la concepción de una nueva organización institucional, en la cual 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.

⁸ Los documentos oficiales del Programa preveían la asignación de 6 horas semanales a aquellos docentes coordinadores de ETP que atendieran a 6 o más divisiones.

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.

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 desánimo.

En la actualidad, en las instituciones escolares participantes no existe un cumplimiento estricto de las reuniones relativas 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 fondos provinciales, 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.

Es como que no hubo cierre, ni directivas claras, además desde lo económico, nosotros desde el 2004 hemos tenido dificultades con el pago de las horas institucionales. No nos imaginábamos que iba a pasar esto, la historia se repite, apareció la incertidumbre (Coordinadora ETP)

Es que no vienen porque no les pagan las horas directamente, porque no tienen horas liberadas ni les dan una hora de más paga para poder asistir a las reuniones. No tienen obligación de asistir porque no tienen horas institucionales. (Docentes)

Otra debilidad son los pagos que fueron a destiempo (Directivo).

Posteriormente, en algunos casos, la Provincia se hizo cargo del pago de las mismas mediante la generación de un MAB -a término- que provocó algunos inconvenientes administrativos y financieros.

- **Gestión Directiva**

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 encuadrarse en dos tipologías: los que han sufrido las variaciones históricas de recambios por jubilación masiva, precariatos, interinatos y

concursos, y de breve permanencia en la conducción educativa. Y el segundo tipo, de gestión que actuó desde los momentos fundantes, motivando, asistiendo, colaborando con los equipos de docentes y coordinadores, y se constituyó en impulsor exitoso del programa en sus distintos momentos.

Yo aprendí frente al proyecto que lo agradezco mucho. Porque aprendí mucho en la capacitación directiva. Esto nos hacía hincapié sobre todo en la lectura bibliográfica. Era el perfil de un director... La cultura proactiva, cómo gestar o cómo iniciar encuentros de reflexión. De que el PEI no sea un papel (Directivo).

Desde esta perspectiva de la práctica de la dirección escolar, político-pedagógica, no se delimitan dimensiones institucionales de acción sino que se proponen distintos modos de análisis que enlazan los diversos aspectos vivenciados en las escuelas. Se acuerda con el análisis de la perspectiva micropolítica de las escuelas, propuesto por Ball (1987), donde los aspectos que configuran a las instituciones son el poder, la diversidad de metas, las ideologías, los conflictos y el control.

“La escuela toma un lugar preponderante y alcanza el status de asunto político cuando se integra en una proyecto de formación de ciudadanos democráticos, libres y solidarios” (Poggi, 2001:16). Reconocerlo nos hace pensar en una alternativa donde la forma de relacionarnos sea con una dirección que cuando conduce y guía convoca a construir colectivamente un proyecto común que consolide el sentido de pertenencia de sus actores; que se configure una matriz de enseñanza y de aprendizaje desde los acuerdos académicos, metodológicos de las distintas disciplinas y áreas.

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.

Otro aspecto a profundizar son los procesos de articulación; se requiere un esfuerzo adicional de acompañamiento del ACE, para organizar pasos que permitan construir “*colectividad educativa*”, desarrollando experiencia consolidada en el trabajo colaborativo y de toma de decisiones compartidas.

Organización Curricular

- Estructura 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 —a modo de innovación para las escuelas comprendidas en el Programa— 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 las áreas 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 brindadas 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 por asignaturas. 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 materias de estudio. La operatoria se realiza intensificando el trabajo en las asignaturas correspondientes a 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.

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 contenidos de las 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 contenidos/enfoques 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 aquéllas 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.

- ***Currículum***

Iniciar el análisis de la categoría de currículo invita a que, en primer lugar, conceptualicemos el término, para lo cual recurrimos a una cita de Terigi desde la perspectiva del currículo como proceso: “Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Terigi, 1996:80). También Beltrán Llavador lo define como “la materialidad de un proceso de selección, distribución y valoración sociales del conocimiento, es decir, una determinada manifestación cultural” (1995:163). Estas expresiones nos posibilitarán la comprensión de los sentidos que se observan en la propuesta curricular del programa Escuela Para Jóvenes, que introduce entre sus múltiples cambios la resignificación y reconfiguración del currículo de algunas asignaturas presentadas como materias núcleos del proyecto. Uno de los documentos oficiales expresa:

La estructura curricular del Ciclo Básico Unificado de las instituciones escolares que participan del programa Escuela Para Jóvenes se conforma por disciplinas nucleares y no nucleares. Las disciplinas nucleares, a su vez son componentes de áreas (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y disciplinas (Lengua y Matemática). Las disciplinas no nucleares se configuran con los otros espacios curriculares (Artística, Lengua Extranjera, Formación Ética y Ciudadana, Educación Física y Educación Tecnológica). (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2004:8).

Se podría interpretar cierta tensión entre la organización institucional —los ETP y coordinación— y la organización curricular. En *primer lugar*, la reconfiguración de las cargas horarias de algunas disciplinas produjo la necesaria reformulación de contenidos con una importante selección establecida por los mismos docentes en algunos encuentros de capacitación.

Si bien la lógica sugerida por el programa se orienta al trabajo por espacio curricular, definiendo núcleos problemáticos, la labor se habría realizado intensificando los contenidos disciplinares en la detección de puntos de anclaje interdisciplinar. 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 logran 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 habría limitado a reordenar en torno a problemas haciendo énfasis en lo procedimental, con una relativa postergación de los algoritmos disciplinares “trabajamos con los mismos contenidos de siempre. Nos ayudaron con nuevas estrategias...” (Docente). Lengua parece enunciarse a través de un enfoque comunicacional. Resulta singular la omisión de criterios o lecturas epistemológicas entre los actores participantes en el proceso. La elaboración referida por los docentes, según sus manifestaciones, parece recalcar en reformulaciones metodológicas con énfasis en procedimientos.

Para generalizar, tomar el aspecto metodológico, lo procedimental. Antes nos parábamos mucho en lo conceptual. Creo que se cambió de considerar el aspecto conceptual al procedimental.

Eh... claro, son muchos (los contenidos) y eso que lo hemos achicado pero cualquier cantidad. Tratamos de dársela con dibujitos, con mapitas, con esquemitas, con... de las mil quinientas...

Los enunciados de los actores son elocuentes.

- Ciencias Naturales:

En primer año, se veía biología y se iban a ver estos ejes... Vos le querés agregar, darlo vuelta, mirarlo de acá, cambiarlo, ponerlo primero, segundo, como vos quieras. Pero eso que hicimos lo tenés que ver porque nos hemos puesto las treinta escuelas, que estábamos ahí, nos pusimos de acuerdo que uno de los ejes era: el primero..., el segundo era la unidad de la vida, la célula y el tercero, el ser humano. Entonces, como vos

lo quieras anexar, rellenar, poner, bajar, asociar con las disciplinas que los quieras asociar: es cosa tuya. Pero estos son los tres ejes que van en primer año.

- Ciencias Sociales:

Se detectaron los nudos problemáticos, y cómo trabajar con los mismos, desde los dos enfoques: históricos y geográficos.

Sí, voy seleccionando... todos los años voy cambiando, por ejemplo yo el año pasado me manejaba en el caso de Historia, que siempre les hago hincapié, en los dos ejes: tiempos y espacios.

- Matemática:

Yo hacía mucho hincapié en esos ejercicios largos y tediosos que a los chicos no les sirven para nada. Hacer situaciones problemáticas que el alumno resuelva, o sea, trabajas la Matemática de una forma diferente a la que yo venía trabajando. Tengo que reconocer que el 1° año fue medio “shoqueante”...

En *segundo lugar*, la nueva propuesta destaca la posibilidad de seguimiento del alumno, reconocerlo, a fin de producir algunas modificaciones enunciadas en nuevas significaciones de la evaluación como “proceso”, “nuevos criterios”, “corrección a través del error”. Estos aspectos son factibles de ser considerados por el mayor tiempo con el que se trabaja con cada grupo.

El hecho de retomar una evaluación. Como que yo antes, confieso, no lo hacía. Con dos horitas de clases, no había tiempo. Con dos horitas de clase qué es lo que podés hacer. Volver a ver por qué nos equivocamos, en qué te equivocaste. ¿Te equivocaste o no estudiaste cuando yo te expliqué? (Docente)

En *tercer lugar*, los cambios que el programa propició hacia el interior de la Institución fueron plasmados por algunos en su PEI y PCI y muchos otros sólo en estado de borrador. Hay una manifestación implícita como denominador común que es la de considerar el PEI como un documento inerte que es necesario cumplimentar para ser presentado ante quien corresponda. Alguna institución capitalizó la experiencia del programa como espacio de construcción de documento vivo.

En *cuarto lugar*, las modificaciones presentadas como “cambios curriculares” no fueron pensadas junto al marco normativo/administrativo necesario para proteger a los jóvenes que se quisieran trasladar de una institución a otra

En la parte de física es más conflictivo el inconveniente... si pasa un chico de otra escuela que nunca tuvieron física o viceversa, es el problema de los pases, los chicos de segundo nunca vieron física – química. (Docente)

Es necesario reconocer el compromiso y la responsabilidad que se ponen en juego cuando se producen cambios o renovación en las propuestas curriculares. Y en esa relación y nexos están involucrados todos los actores que, de una manera u otra, se relacionan con el currículo y su puesta en práctica.

- **Equivalencia de materias y pases de los estudiantes**

Las direcciones de nivel educativo 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 “pase⁹” de los estudiantes en forma específica.

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

- **Capacitación, Monitoreo y Evaluación**

Este proceso de capacitación se desarrolla a partir del año 2001, iniciándose con una jornada para directivos de escuela secundaria 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 1.923 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 no acreditan la capacitación? ¿qué impacto produce 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.

La capacitación para coordinadores, fue “fantástica” (...) realmente la gente era preparadísima. Nos variaban los oradores, con distintos tipos de perfiles. Por ejemplo nos hablaban de violencia simbólica. (Docentes).

En relación a la gestión, me vino muy bien, porque iniciaba, fue un material valido para “pensar” cómo iba a ser mi gestión

⁹ Denominación interna del Sistema Educativo respecto del tránsito de un estudiante de una institución escolar a otra por diversas razones.

directiva. Yo no tenía la trayectoria directiva, la capacitación fue decisiva a la hora de pensar mi gestión de pensar, no como conducción y control, sino desde una cultura “colaborativa”, es la forma ponerle nombre a mi estilo. ¡Encantada con el material! (Directivo).

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 para las cuatro disciplinas/áreas comprendidas en el PEJ 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 del segundo momento está asociado a la paulatina pérdida de sustentabilidad del programa.

En el mismo sentido, consensuado 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 distintas 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.

En Lengua:

Fue dispar. A nosotros nos gustó mucho la capacitación de lengua. Nos “aggiornó”, nos actualizó, nos abrió... nos enseñó a trabajar más sostenido en el tiempo lo que veníamos haciendo en el departamento. (Docente).

En Matemática:

Matemática alcancé a hacer la segunda parte, donde trabajaba la Geometría desde una perspectiva constructivista... nuevas formas para trabajar la geometría con los estudiantes en el aula. (Docente)

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 escuchadas 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 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. “Entre eso (los nuevos) y que el proyecto se caía, se perdió el hilo”. (Directivo).

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, dejando de lado la necesaria articulación entre una dirección que orienta la política educativa y las direcciones operativas.

- **Centros de Actividades Juveniles**

A través de la implementación del CAJ, el concepto de cultura juvenil con sus particularidades se profundiza en la dinámica institucional de la escuela secundaria. El programa 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 la existencia e inclusión de la diversidad cultural de los jóvenes.

En el Programa, los Centros de Actividades Juveniles (CAJ),

son organizaciones de tiempo libre educativo, destinadas a la formación, el aprendizaje, la recreación y el desarrollo personal de los jóvenes. En estos espacios institucionales de y para los jóvenes, se desarrollan actividades de extensión formativa, que integran y complementan las funciones de la escuela, promoviendo su pertenencia a la institución escolar y estimulando la reincorporación de los jóvenes que se han alejado, han desertado o han sido excluidos¹⁰.

El proceso de selección de coordinadores, respetando las pautas centrales, se realizó por antecedentes, entrevistas y presentación de proyectos.

La capacitación de los coordinadores de CAJ fue desarrollada en forma paralela a las restantes y, destacada como positiva, permitió el intercambio de experiencias y se pensaron posibilidades de talleres.

¹⁰ El Ministerio de Educación de la Nación. Expresa: “Los CAJ tienden a colaborar con la mejora de la acción educativa de las escuelas ya que responden de manera efectiva a las necesidades, intereses culturales y sociales de promoción de la salud y prevención, de participación comunitaria y solidaria, de recreación y de desarrollo artístico - expresivo de los jóvenes. Las expectativas respecto del tiempo libre educativo que se promueve en los CAJ se relacionan con el aprendizaje, la gratificación, la contención y el reconocimiento social”.

Yo voy a hablar desde el CAJ, la capacitación... fue muy buena, la bibliografía fue muy buena y la gente que nos estaba capacitando, muy buena. (Coordinadora de CAJ)

La elección y selección de temáticas por parte de los jóvenes para los talleres fue variada con disímil participación según los intereses. Hay preeminencia de actividades deportivas, artísticas, en algún caso de oficio; en menor número, solidarias y formativas. Los porcentajes de participación inicial fueron mayores; en el transcurso fue observándose discontinuidad y menor presencia. Se circunscribió a estudiantes de PEJ con escasa presencia de cursos superiores. La incorporación de jóvenes ajenos a la comunidad y la reinserción de jóvenes a la educación formal, fue relativa, en consonancia con la propuesta del CAJ.

También se evidenció un disímil apoyo en las instituciones, generándose modificaciones en los días de desarrollo de los talleres, traslados desde los sábados a días de semana, a continuación de las actividades escolares.

Lo que vemos en la institución es que va en paralelo (...) al interior tenemos discrepancia en el análisis (...) sin embargo visto desde afuera es un CAJ muy reconocido, los proyectos que hacen son bárbaros, quizás lo que más nos “enoja” es que está “inexplorado”. (Docentes)

Otros, manifiestan:

A lo largo de mi gestión ha habido dos coordinadoras (...) y yo me he llevado muy bien, con propuestas que han tenido que ver con los chicos que han querido participar (...) de acuerdo a las necesidades de los chicos; depende de las necesidades del organizador (...) no es una integración total para que no pierda la identidad del CAJ de un espacio de educación no formal y donde el equipo de gestión lleva a cabo esto, de gestionar junto al coordinador (Directivo)

El Equipo de Gestión de los CAJ desarrolla proyectos y actividades a partir de un diagnóstico de las necesidades y expectativas de los jóvenes de la escuela y la comunidad. La realización de dichos proyectos supone la creación de condiciones institucionales en la escuela (espacios, tiempos, recursos) y la vinculación estrecha con organizaciones de la comunidad.

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 estudiantes elegidos por sus pares como representantes de los cursos. La participación de los estudiantes 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 estudiantes 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.

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 logró 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.

El proceso de implementación todavía no ha llegado a insertarse; recuperando a Fullan (1999), 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.

La Indagación realizada nos permite concluir que, en la práctica, presentan condiciones disímiles de sentido de pertenencia y un funcionamiento “paralelo” a la institución escolar, en la mayoría de casos. 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 aporte elementos para dar respuesta apropiada a los interrogantes planteados.

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

- **Procesos de Articulación Institucional**

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 CE, 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.

Asimismo, cuando se refieren acuerdos, se observa más un esfuerzo por encontrar puntos y criterios de respuesta, que trabajos realizados en la escuela.

El ciclo es otro mundo aparte, es otra escuela (...) el ciclo es realmente como otra escuela, sobre todo en la especialidad (...) sobre todo la mayoría son profesionales, con cosas mínimas, como las planificaciones. (Directivo)

El propio CAJ, eje estructurante del PEJ, se visualiza - en una proporción elevada - "aislado" del resto. Lo que se planifica, organiza, aplica, consensúa parece limitarse a los estudiantes que se concentran en sus actividades. En algunos casos, hasta el propio directivo escolar está alejado o ausente. Los talleres no se constituyen en institucionales en tanto no logran interactuar de forma fehaciente en la totalidad de las escuelas participantes del PEJ:

Es como muy solitario el equipo CAJ porque es la coordinadora con el equipo de gestión y no sabemos lo que pasa allí (...) parece que hay una visión equivocada, porque no sabemos cuando decimos "autogestión", primero tenés que enseñarle a autogestionarse a los chicos. (Docentes)

A Nivel Resultados

Los resultados fueron positivos en términos de involucramiento y dinámica de los actores en la *primera etapa*.

Desde los resultados visualizados en las instituciones escolares, el seguimiento por cohorte fue escaso en su sistematización. Esto no permitió dar una respuesta fidedigna 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 estudiantes; 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 estudiantes en el total escuela, siendo escasa la modificación de la estructura organizativa -en particular en el CBU-

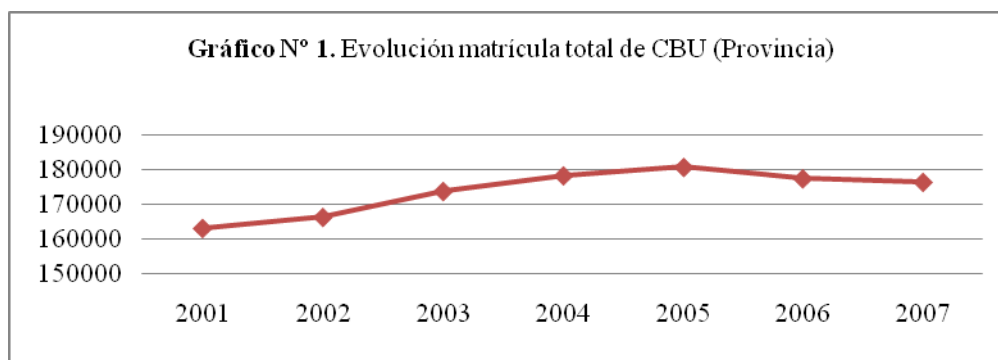
- **Cobertura: evolución de la matrícula del Ciclo Básico Unificado¹¹**

Respecto de la matrícula en el Ciclo Básico Unificado de las escuelas PEJ, es posible observar un aumento neto en el período de 3,5%, mientras que la matrícula provincial ha aumentado en 8,2%. La tendencia de la matrícula PEJ en el período refleja un incremento en sus valores hasta el año 2004. En el año 2006, comienza una tendencia descendente hasta el 2007 (Ver Tabla N° 1 y Gráfico N° 1 y 2), en analogía con la tendencia de la matrícula total de escuelas PEJ.

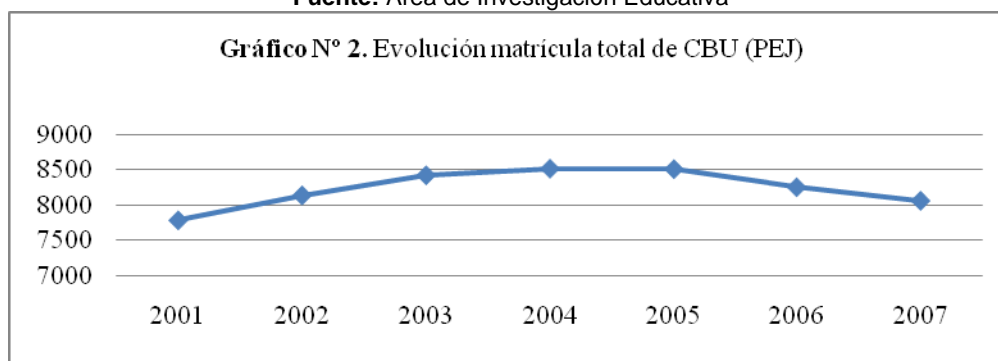
¹¹ El Ciclo Básico Unificado del sistema educativo de la Provincia de Córdoba se corresponde con el Ciclo Básico de la educación secundaria.

Tabla Nº 1. Evolución matrícula CBU Año (2001/2007)							
	Años						
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Nación	2065699	2056832	2085938	2126529	2159760	2103396	S/D
Provincia	162907	166137	173684	178231	180697	177365	176346
PEJ	7784	8135	8418	8511	8505	8250	8059

Fuente: Área de Información Educativa



Fuente: Área de Investigación Educativa



- **Eficiencia interna Ciclo Básico Unificado**

Promoción¹² Ciclo Básico Unificado

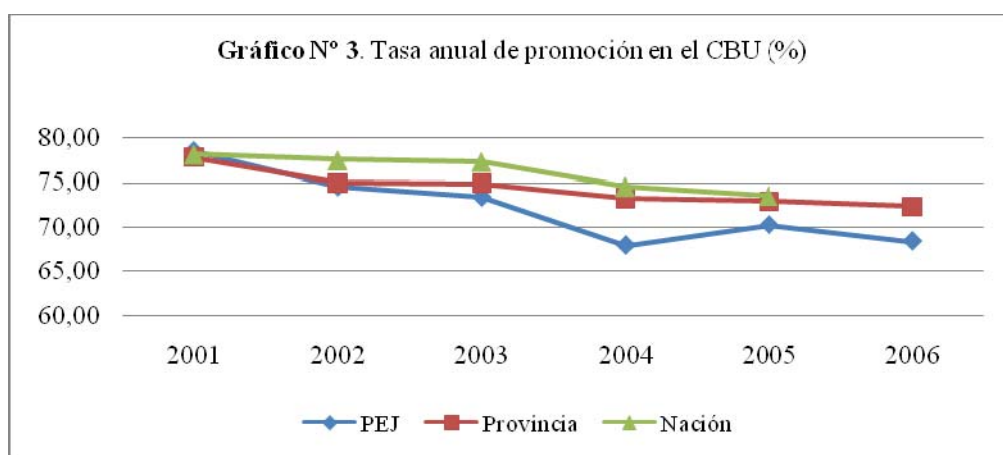
De lo observado, se infiere una tendencia a la disminución progresiva de la tasa de promoción en el CBU de las escuelas participantes. En el año 2001, el valor asciende a 78,51% en contraposición con el 68,40% observado en el año 2006, lo que representa un descenso de 10,11 puntos porcentuales de la tasa en dicho período; llegando a un valor mínimo en el año 2004 con un valor de 67,92%. (Ver Tabla Nº 2 y Gráfico Nº 3).

A pesar de diferencias significativas en los valores que presentan las series, se puede afirmar que las escuelas del PEJ muestran una tendencia similar a la de la Provincia y la Nación, que es, en general, la de un descenso progresivo en la tasa de promoción. El año 2004 representa un punto crítico para los indicadores de eficiencia interna, no solo para las escuelas del PEJ, sino también para las escuelas provinciales.

¹² **Tasa de Promoción Anual:** porcentaje de estudiantes que aprueban el año de estudio en el que estaban matriculados. Área de Información Educativa. SPlyCE. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2008

Tabla Nº 2. Tasa anual de promoción CBU (%) Años 2001/2006						
	Años					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nación	78,11	77,47	77,29	74,52	73,51	S/D ¹³
Provincia	77,80	74,92	74,91	73,27	72,91	72,33
PEJ	78,51	74,54	73,38	67,92	70,25	68,40

Fuente: Área de Información Educativa



Fuente: Área de Investigación Educativa

No promoción¹⁴ Ciclo Básico Unificado

El indicador de no promoción muestra un aumento con fluctuaciones en sus valores. En el comienzo del período considerado, la tasa de no promoción arroja un guarismo de 13,98%, en el año 2004 produce un máximo de 21,34%, y llega a 19,66% al final del período, lo que representa un aumento de 5,68 puntos porcentuales. (Ver Tabla Nº 3 y Gráfico Nº 4)

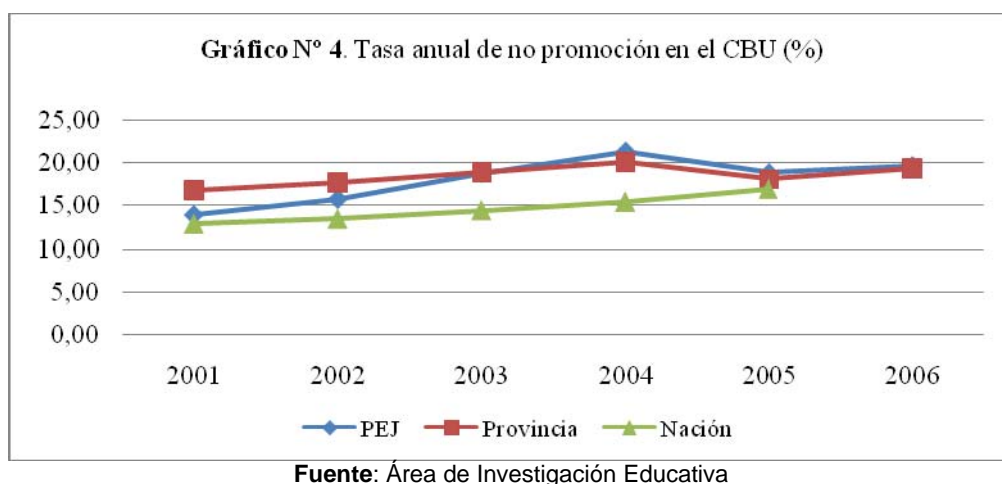
A partir de la lectura se advierte que la tendencia para el CBU de las escuelas del PEJ es conforme a la tendencia provincial y a la nacional, que es la de un aumento en la tasa de no promoción.

¹³ En relación con los indicadores de **promoción, no promoción y deserción** se ha analizado la serie histórica 2001 - 2006. Los valores de 2007 no se encuentran enunciados a la fecha por no estar disponibles en el Relevamiento Anual 2008 del Área de Información Educativa. Los datos de estos indicadores para el 2006 en la Nación no están disponibles por no haberse realizado el Relevamiento Anual 2007 por parte de DINIECE. Área de Información Educativa. SPIYCE. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2008.

¹⁴ **Tasa de No Promoción Anual:** porcentaje de estudiantes que no aprueban el año de estudio en el que estaban matriculados. Área de Información Educativa. SPIYCE. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2008.

Tabla N° 3. Tasa anual de no promoción CBU (%). Años 2001/2006						
	Años					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nación	12,86	13,44	14,46	15,44	16,98	S/D
Provincia	16,74	17,67	18,88	20,12	18,06	19,36
PEJ	13,98	15,81	18,83	21,34	18,91	19,66

Fuente: Área de Información Educativa



Repitencia¹⁵ Ciclo Básico Unificado

La tasa de repitencia en el CBU de las escuelas PEJ presenta un incremento en sus valores, comenzando con un 13,26% en 2001, y llegando a un 19,30% en el año 2007. Esto representa un aumento neto de 6,04 puntos porcentuales al final del período 2001/2007.

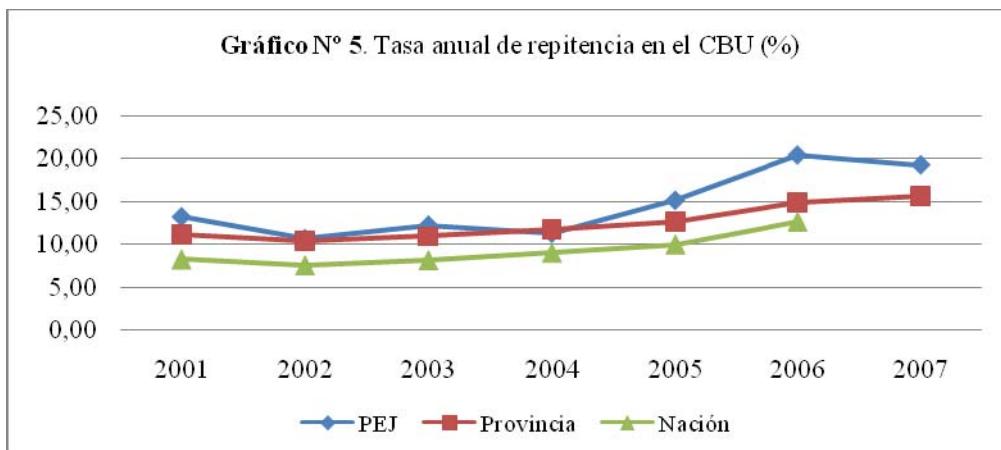
La desventaja inicial de la población objetivo es significativa, varía favorablemente con fluidez del año 2001 un valor mínimo de 10,72% en 2002, asciende nuevamente en el año 2003 para descender en el año 2004; de allí, mantiene una predisposición ascendente hasta llegar a un valor máximo de 20,44% se alcanza en el año 2006 (Ver Tabla N° 4 y Gráfico N° 5).

En correlación, la tasa de repitencia para el CBU de PEJ ofrece una tendencia similar a la provincial hasta el año 2004, a partir del cual supera la media provincial a un mayor ritmo.

Tabla N° 4. Tasa anual de repitencia CBU (%). Años 2001/2006							
	Años						
	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
PEJ	13,26	10,72	12,28	11,33	15,17	20,44	19,30

Fuente: Área de Información Educativa

¹⁵ **Tasa de Repitencia:** porcentaje de estudiantes que se matriculan como estudiantes repitentes en el año lectivo siguiente. Área de Información Educativa. SPlYCE. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2008.



Fuente: Área de Investigación Educativa

Deserción¹⁶ Ciclo Básico Unificado

El comportamiento de la deserción para el CBU; exhibe un aumento con variaciones desde un valor inicial en el año 2001 de 7,52%, hasta un 11,94% en el año 2006; lo que representa un incremento de 4,42 puntos porcentuales. (Ver Tabla N° 5 y Gráfico N° 6)

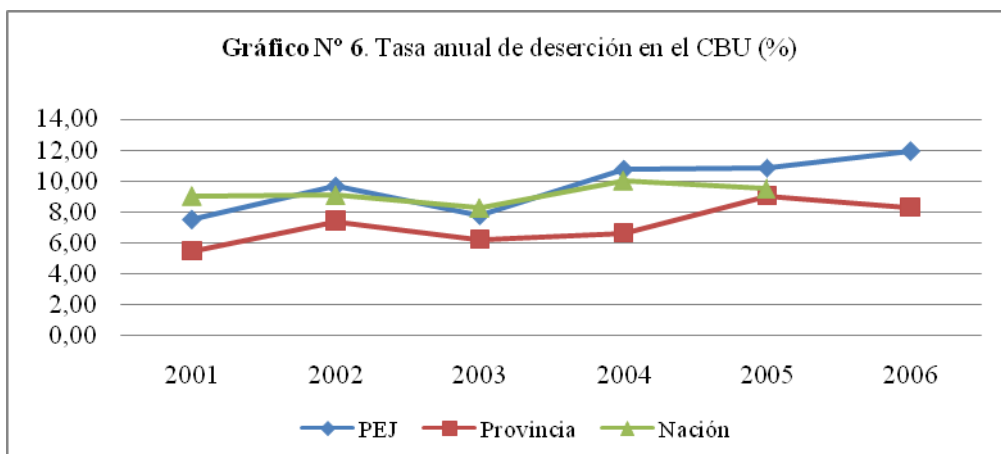
Del cotejo entre el proceder del Programa, la provincia y la jurisdicción nacional, se manifiesta una cierta analogía en la directriz del indicador.

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

	Años					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Nación	9,03	9,09	8,25	10,04	9,52	S/D
Provincia	5,46	7,40	6,21	6,61	9,03	8,31
PEJ	7,52	9,65	7,79	10,74	10,84	11,94

Fuente: Área de Información Educativa

¹⁶ **Tasa de Deserción Interanual:** porcentaje de estudiantes que no se matriculan en el año lectivo siguiente. Área de Información Educativa. SPIyCE. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2008.



Fuente: Área de Investigación Educativa

Sobreedad¹⁷ Ciclo Básico Unificado

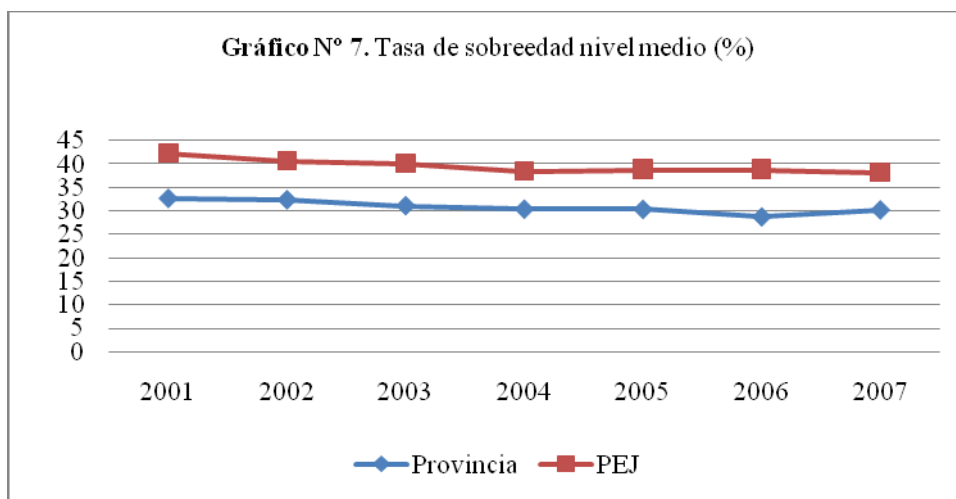
En relación con la tasa de sobreedad escolar para el total de escuelas PEJ, se puede apreciar una mejora en sus valores en el período 2001 – 2007, manteniéndose por encima de la media provincial para el mismo indicador (ver Tabla N° 6 y Gráfico N° 7). Este descenso en la tasa de sobreedad coincide con la tendencia exhibida en el mismo intervalo de años por el nivel medio provincial. También a partir de la comparación con los valores de la Provincia, se observa que las escuelas participantes en el Programa han mantenido un nivel de sobreedad superior para todos los años de la serie.

Tabla N° 6. Tasa de sobreedad nivel medio (%)
Años 2001/2007

	Años						
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Provincia	32,7	32,4	31,1	30,4	30,3	28,72	30,2
PEJ	42,3	40,6	40,1	38,5	38,9	38,9	38,2

Fuente: Área de Información Educativa

¹⁷ **Tasa de Sobreedad:** porcentaje de estudiantes con edad mayor a la edad teórica correspondiente al año de estudio en el cual están matriculados. Área de Información Educativa. SPlYCE. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2008.



Fuente: Área de Investigación Educativa

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). De todas maneras, ha de señalarse que existen instituciones del PEJ en las cuales el impacto ha sido positivo, sin modificar esto la tendencia general.

PROPOSICIONES Y DESAFIOS:

Los principios reguladores que sustentan las políticas educativas son ajenos a un tratamiento universal y a una definición taxativa. Sin embargo, a pesar de la polisemia hay un consenso sobre cuáles son esos principios de alcance general: principio de equidad, calidad, discriminación positiva y eficiencia, entre otros. Éstos están sometidos a la interpretación y traducción en cada país y provincia de acuerdo a la variedad de factores de contexto vigentes en cada medio local. No obstante, lo que termina prevaleciendo en los programas y proyectos, que tienen como uno de sus principios la discriminación positiva, es una focalización sobre alumnos que presentan dificultades socio-educativas diagnosticadas como particulares.

Cabe considerar que este Programa 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 LEN 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, procedimientos y técnicas necesarios para afianzarlo y enriquecerlo.

El trabajo del *equipo de profesores* permite materializar la responsabilidad en torno a los estudiantes, en conexión estrecha entre la labor del que enseña y los resultados de los estudiantes. Insistir en la organización de equipos de profesores supone un proceso de enseñanza con un conocimiento comprensivo y responsable sobre los resultados de los estudiantes; 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.

No obstante, sugerimos combinar los procesos de concentración de horas cátedra con la construcción de un horario pedagógico¹⁸. En la práctica del trabajo en terreno, se ha observado dispersión y fragmentación horaria en la grilla escolar de los estudiantes.

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

La introducción del pago de horas institucionales como "*incentivo*"¹⁹, cuando éste no comprende a la totalidad del plantel docente, puede provocar segmentación al interior de la escuela entre aquellos docentes que perciben el beneficio y aquéllos que no lo hacen, generando una situación difícil de sobrellevar por parte del equipo directivo y afectando el clima de trabajo en las instituciones escolares.

Una propuesta viable sería asimilar el procedimiento para su determinación al establecido en el artículo 8 del Dcto. N° 149/97²⁰ (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.

¹⁸ Entendemos por horario pedagógico a una grilla continua, en relación con el ordenamiento de las disciplinas y/o áreas en la jornada escolar del alumno, a los fines de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¹⁹ El problema central es analizar el rol de los incentivos y como éstos pueden ser diseñados para motivar en los trabajadores un comportamiento laboral que sea consistente con los objetivos (Wolf, González & Navarro, 2002).

²⁰ Esta disposición, si bien se encuentra plasmada en plexo normativo de referencia, nunca se llevó a la práctica

El procedimiento descrito precedentemente se podría complementar con lo estipulado para los movimientos de altas y bajas de horas cátedra en los CBU Rurales en cuanto a que los formularios MAB registran las altas de las horas cátedra con carácter a término.

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 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 las responsabilidades del Consejo Federal de Educación en relación con 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".

Desde otra perspectiva del Programa, se repara 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, resultaría oportuno propiciar su adecuación, formulando actuaciones de carácter específico -a término- que regulen y faciliten el desplazamiento de los estudiantes, 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 DEMyS destinada a los CBU Rurales, realizando las conciliaciones pertinentes.

Si bien los CAJ, 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 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.

Sostenemos que el contacto con la cultura adolescente, que se intenta producir a través de los Centros de Actividades Juveniles, facilitaría a los docentes la conexión con nuevos códigos. Esto demandaría una mirada sobre las propias prácticas educativas en las propuestas de enseñanza si se planteara una articulación con el currículum formal. Estos dispositivos promueven una situación de mestizaje cultural y diálogo intergeneracional, entre lo propio de la cultura juvenil y segmentos de la cultura escolar.

De manera general, se puede 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 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.

Las experiencias piloto son ensayos que no convendría limitar a esa fase, sino que correspondería evaluar y reajustar en orden al mejoramiento y generalización posterior, en relación con la población definida, debiendo preguntarnos, ¿hasta qué momento debe extenderse una prueba piloto en el tiempo?

Importaría, entonces, examinar el modo en que se generan los programas desde el ámbito nacional y la delegación a las provincias en aras de dar continuidad y profundidad compartida en el esfuerzo. “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 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 una profunda revisión de las formas escolares analíticas y las tensiones 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*”, 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”²¹ y “participación” diferenciadas²².

²¹ Es posible que los distintos centros participantes requieran de una asistencia técnica diferenciada e individualizada para la próxima etapa (Grasso & Rodríguez Fama, 2003).

²² 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

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, proponemos 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 educativa.

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 pluralidad de programas en las instituciones educativas genera dispersión 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 los centros escolares para evitar la duplicidad de esfuerzo, el desgaste y la desorientación de directivos y docentes, en algunos casos.

Es importante la reflexión hacia la búsqueda de un enfoque más integral por *programa*, si bien se reconoce la necesidad de trabajar con circuitos de política educativa diferenciados, atendiendo a la diversidad, abandonando el coyunturalismo. Es decir, 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, propiciaría modos diferentes de construir la participación y, por lo tanto, mejores niveles de adecuación, pertinencia y viabilidad de los procesos de cambio.

En el mismo sentido, resultaría decisiva la regularización administrativa respecto al trabajo de los docentes por parte del ACE -horas por trabajo institucional- siendo favorable a esta situación que viene prolongándose en los últimos años e incide de forma negativa en el programa en sí, en el clima organizacional y en las relaciones entre pares y afecta su grado de compromiso para con el mismo.²³

El *impacto*, a siete años del inicio, se resume en expresiones de docentes y coordinadores: "Fuimos capaces de plantear cambios en la escuela. Nos conocimos, nos replanteamos las prácticas; replanteamos el trabajo en equipo; la relación con los estudiantes; la curricular (...) nos movilizó".

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 estudiantes? ¿De personalizar la enseñanza y seguimiento evaluativo con menor cantidad de estudiantes a propósito de

(Ferreira (Coord), Cingolani, Eberle, Gallo, Larrovere, Luque, Pasut, Peretti, Rimondino, 2007., en prensa)

²³ Al momento del cierre de este informe el Estado Provincial ha finalizado el relevamiento de deuda por horas institucionales.

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 ¿Por qué rescatan y se comprometen con algunas de las líneas de acción que implementó el Programa?

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.

La brecha que genera la inclusión educativa y la eficiencia interna, podrá cerrarse en tanto se contrarresten los mecanismos coyunturales, lo que será posible 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. “El cambio no debe buscarse en términos absolutos (...) sino más bien en la inclusión de elementos nuevos, la organización especial de sus componentes o la combinación de lo nuevo con lo anterior” (Blanco Guijarro & Messina Raimondi, 2000:69). En esta visión, el conocimiento y la acción se encuentran unidos; meditar sobre la acción nos lleva al conocimiento, que conduce a la acción.

ANEXO N° I: Programa Escuela Para Jóvenes²⁴ de la Provincia de Córdoba.
Establecimientos educativos participantes. Nivel medio

Cuadro N° A1. Establecimientos educativos participantes					
Instrumento Legal	Establecimiento	Localidad	Departamento	Gestión	Situación actual
Res.838/01	Inst. “José Manuel Estrada”	Obispo Trejo	Río Primero	Privada	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 223 “Int. Ramón N. Quintero”	San José de la Dormida	Tulumba	Estatal	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 96 “Prof. Pascual Bailón Sosa”	San Francisco	San Justo	Estatal	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 242 “Fuerte Los Morteros”	Morteros	San Justo	Estatal	No Continúa
Res.838/01	IPEM N° 263	Las Varillas	San Justo	Estatal	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 212 “Hilder Odilio Galassi”	Laborde	R.S. Peña	Estatal	Continúa
Res.838/01	Inst. “Dalmacio V. Sarsfield”	Justiniano Pose	Unión	Privado	No Continúa
Res.838/01	IPEM N° 146 “Centenario”	Villa Dolores	San Javier	Estatal	Continúa
Res.838/01	Inst. Priv. Villa Las Rosas	Villa Las Rosas	San Javier	Privado	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 215 “Raúl Scalabrini Ortiz”	Holmberg	Río Cuarto	Estatal	No Continúa
Res.838/01	Inst. Santa María Goretti	Río Cuarto	Río Cuarto	Privado	No Continúa
Res.838/01	Instituto La Consolata	Sampacho	Río Cuarto	Privado	No Continúa
Res.838/01	IPEM N° 90 “Juana Manuela Gorriti”	Laboulaye	R. S. Peña	Estatal	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 141 “Dr. Dalmacio V. Sarsfield”	Huinca Renancó	Gral. Roca	Estatal	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 131 “Dr. Juan Martín Allende”	Córdoba	Capital	Estatal	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 134 “Ing. Regino Maders”	Córdoba	Capital	Estatal	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 182 “Dr. Jorge W. Abalos”	Córdoba	Capital	Estatal	Continúa

²⁴ Resolución N° 838/01; Resolución N° 1210/02 Resolución N° 73/05.

Cuadro N° A1. Establecimientos educativos participantes (continuación)					
Instrumento Legal	Establecimiento	Localidad	Departamento	Gestión	Situación actual
Res.838/01	IPEM N° 40 "Deodoro Roca"	Córdoba	Capital	Estatal	No Continúa
Res.838/01	Instituto San José	Córdoba	Capital	Privado	Continúa
Res.838/01	Inst. Inmaculada Concepción	Córdoba	Capital	Privado	Continúa
Res.838/01	Instituto Adolfo Bioy Casares	Córdoba	Capital	Privado	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 58 "General Mosconi"	La Puerta	Río Primero	Estatal	No Continúa
Res.838/01	IPEM N° 190 "Pedro Carande Carro"	Villa Carlos Paz	Punilla	Estatal	No Continúa
Res.838/01	IPEM N° 117 "Dante Bonatti"	Icho Cruz	Punilla	Estatal	Continúa
Res.838/01	Inst. J. F. Kennedy	Las Peñas	Totoral	Privado	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 271 "Dr. Dalmacio Vélez Sarsfield"	S. R. de Calamuchita	Calamuchita	Estatal	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 289	Oliva	Río Segundo	Estatal	Continúa
Res.838/01	IPEM N° 210 "Ing. Víctor Des Rotours"	Almafuerte	Calamuchita	Estatal	No Continúa
Res.838/01	Inst. Nivel Medio Río III	Río Tercero	Río Tercero		No Continúa
Res.838/01	IPEM N° 298 "Maestro Rodolfo Bútori"	Alta Gracia	Santa María	Estatal	Continúa
Res. 1210/02	IPEM N° 176 "Granadero Márquez"	Córdoba	Capital	Estatal	No Continúa
Res. 1210/02	IPEM N° 103 "Esteban Echeverría"	Córdoba	Capital	Estatal	Continúa
Res. 1210/02	IPEM N° 318 "Combate de la Tablada"	Córdoba	Capital	Estatal	Continúa
Res. 1210/02	Inst. Santa Infancia	Córdoba	Capital	Privado	Continúa
Res. 1210/02	Inst. Santo Cristo	Córdoba	Capital	Privado	Continúa
Res. 1210/02	Inst. D.F. Sarmiento	Córdoba	Capital	Privado	Continúa
Res. 1210/02	Inst. Seviliano Díaz	Bialet Maseé	Punilla	Privado	No Continúa
Res. 1210/02	IPEM N° 316	Villa Carlos Paz	Punilla	Estatal	No Continúa
Res. 1210/02	Inst. Ambrosio Olmos	San Ambrosio	Río Cuarto	Privado	No Continúa
Res. 1210/02	IPEM N° 286 "Domingo F. Sarmiento"	Morteros	San Justo	Estatal	Continúa
Res. 1210/02	Inst. Jesús de la Misericordia	San Francisco	San Justo	Privado	Continúa

Cuadro N° A1. Establecimientos educativos participantes (continuación)					
Instrumento Legal	Establecimiento	Localidad	Departamento	Gestión	Situación actual
Res. 1210/02	IPEM N° 87 "Robertina Moyano de Sastre"	Bell Ville	Unión	Estatal	No Continúa
Res. 1210/02	IPEM N° 290 "Gral Manuel Belgrano"	Bell Ville	Unión	Estatal	Continúa
Res. 1210/02	IPEM N° 89 "Paula Albarracín"	Devoto	San Justo	Estatal	Continúa
Res. 73/05	IPEM N° 17 "Paulo Freyre"	Córdoba	Capital	Estatal	No Continúa
Res. 73/05	IPEM N° 219 "Enrique Cook"	Del Campillo	Gral. Roca.	Estatal	No Continúa
Res. 73/05	IPEM N° 173 "Gobernador J.B. Bustos"	Morrison	Unión	Estatal	No Continúa
Res. 73/05	IPEM N° 78 "Juan Bautista Ambrosetti"	Unquillo	Colón	Estatal	No Continúa
Res. 73/05	IPEM N° 1 "Ing. Agrónomo Luciano Almidón"	Malena	Río Cuarto	Estatal	No Continúa
Res. 73/05	IPEM N° 29 "Felipe Galizia"	Río Cuarto	Río Cuarto	Estatal	Continúa
Res. 73/05	IPEM N° 220 "Ing. Mariano Frezzi"	Oncativo	Río Segundo	Estatal	No Continúa
Res. 73/05	IPEM N° 304 "Juan Carlos Ferrero"	Colonia Almada	Río Tercero	Estatal	No Continúa
Res. 73/05	IPEM N° 116 "Manuel Belgrano"	Dalmacio V. Sarsfield	Tercero Arriba	Estatal	No Continúa
Res. 73/05	Inst. Antonio M. Valinotto	Luca	Gral. San Martín	Privado	No Continúa
Res. 73/05	Inst. Gustavo Martínez Subiría	Las Varillas	San Justo	Privado	Continúa
Res. 73/05	IPEM N° 201 "Leopoldo Marechal"	Córdoba	Capital	Estatal	Continúa
Res. 73/05	IPEM N° 296 "Amancio Williams"	Córdoba	Capital	Estatal	Continúa

Fuente: Área de Investigación Educativa

**ANEXO N° II: Estructura Curricular Ciencias Sociales/ Ciencias Naturales Programa Escuela
Para Jóvenes de la Provincia de Córdoba.**

Cuadro N° A.2. Estructura Curricular Ciencias Sociales/ Ciencias Naturales (comparación)					
CIENCIAS NATURALES			CIENCIAS SOCIALES		
AÑO	C.B.U. Decreto N°141/ 96	Resolución N° 838/01	AÑO	C.B.U. Decreto N°141/ 96	Resolución N° 838/01
1°	BIOLOGIA : 2h QUIMICA: 2h FISICA : 2h	CIENCIAS NATURALES: BIOLOGIA: 5 h	1°	HISTORIA: 3 h GEOGRAFIA: 3h	GEOGRAFIA: 5 h
2°	BIOLOGIA : 2h QUIMICA: 2h FISICA : 2h	CIENCIAS NATURALES: QUIMICA 5h	2°	HISTORIA: 3 h GEOGRAFIA: 3h	HISTORIA: 5h
3°	BIOLOGIA : 3h FISICO- QUIMICA: 3h	CIENCIAS NATURALES: FISICA: 5h	3°	HISTORIA: 3 h GEOGRAFIA: 3h	HISTORIA: 3 h GEOGRAFIA: 3h
	Total : 18 horas	Total: 15 horas		Total: 18 horas	Total: 16 hs.
Fuente: Resolución N° 838/01. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba					

FUENTES

Área de Información Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Secretaría de Educación, Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Área de Evaluación de la Calidad (Aprendizaje), Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Área de Evaluación de la Calidad (Institucional), Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Secretaría de Educación, Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Centro de Documentación e Información Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación, Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

DINIECE. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Gobierno de la Nación, República Argentina. <http://diniece.me.gov.ar>

INDEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Gobierno de la Nación, República Argentina. <http://www.indec.mecon.ar/>

BIBLIOGRAFÍA

ABDALA, F. (2003). Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza. ME. DINIECE. Argentina.

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

ALONSO, L. E. (1998). La mirada cualitativa en sociología. Fundamentos. España.

ALTERMAN N. Y FOGLINO. (2005) Los Centros de Actividades Juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las escuelas secundarias. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Año/volumen 10, N° 26, Julio-Septiembre.

ALVES, E. y ACEVEDO, R. (2002). Evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa. Caracas. Petroglifos Producciones,

ANGULO, J. F. y BLANCO, N. (1994). Teoría y desarrollo del currículo. Aljibe. Málaga.

AVILA PAZ, C., BONETTI de LIENDO, O. y CHIAVARO, S. (2003). La política educativa argentina de los '90 como parte del proyecto de reforma del estado en el marco de la mundialización. En BAQUERO LEZCANO, P. y otros. La Mundialización en la realidad argentina II. Del Copista. Córdoba.

BALL, S. J. (1987). La micropolítica en la escuela. Paidós. Madrid.

BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996). En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes Pedagógicos. UTE, CTERA. Buenos Aires.

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

BELTRAN, M. (2006). Las identidades juveniles en rituales de la escuela secundaria. Universitas. Córdoba, Argentina

BLANCO GUIJARRO, R. & MESSINA RAIMONDI, G. (2000) Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Convenio Andrés Bello. Santa Fe de Bogotá, Colombia

BOURDIEU, P. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo Veintiuno. México.

BOURDIEU, P. (2002). Pensamiento y acción. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

BOUVEAU, P. (2004). La discriminación positiva en el mundo: ¿una utopía pedagógica? 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. Recuperado el 25 de abril de 2008 de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/politicas_educativas_equidad_reflexiones_seminario_internacional.pdf?menu=/esp/atematica/educinclusiva/documentos/

BRASLAVSKY, C. (1999). Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Ediciones Santillana Aula XXI, Argentina.

BRASLAVSKY, C. (2001) La educación secundaria en Europa y América Latina. Síntesis de un diálogo compartido. En: C. BRASLAVSKY (org.) La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? IPE – UNESCO. Ed. Santillana. Buenos Aires

BRASLAVSKY, C. & COSSE, G. (1996) Las actuales reformas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. Documento N°5 PREAL. Buenos Aires.

BRIGIDO, A. M. (2003). Discriminación positiva, equidad educativa y equidad social. Ponencia presentada en el coloquio nacional “A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?” Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH Universidad Nacional de Córdoba.

CALNEGGIA, M. I. (2001). Mundialización y Educación. En BAQUERO LEZCANO, P. y otros. La mundialización en la realidad argentina. Del Copista. Córdoba.

CALNEGGIA, M. I., ARNOLETTO, A., VIZCAYA, M.A., y LAYÚS, M. (2003) Significados de la Transformación Educativa. El caso Córdoba. En BAQUERO LEZCANO, P. y otros. La Mundialización en la realidad argentina II. Del Copista. Córdoba.

CARNOY, M., COSSE, G., COX, C. y MARTINEZ LARRECHEA, E. (2004) Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay; Grupo Asesor de la Universidad de Stanford. Akian Gráfica Editora. Buenos Aires, Argentina.

CIPPEC. (2008). Los estados provinciales frente a las brechas socio-educativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas. Documento de Trabajo de CIPPEC. Proyecto NEXOs. Recuperado el 25 de julio de 2008 de <http://www.cippec.org/nexos/>

COOK, T. y REICHARDT, C. S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ediciones Morata, Madrid.

CUSATO, S. y PALAFOX, J. C. (2002). Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. LLECE, UNESC. Santiago de Chile.

DE KETELE, J. M. (2004) El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos. 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. Recuperado el 25 de abril de 2008 de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/politicas_educativas_equidad_reflexiones_seminario_internacional.pdf?menu=/esp/atematica/educinclusiva/documentos/

DEBANNE, R. (2003). Manual de normativa y legislación escolar de la Provincia de Córdoba para el nivel medio. Ediciones La Tiza. Editorial Espartaco. Córdoba. Argentina.

DIRECCION DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR (2001). Boletín Informativo Marzo – Abril. DEMyS. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba, Argentina

DISEÑOS CURRICULARES PARA EL NIVEL MEDIO (1996) Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

DUBET, F. & MARTUCELLI, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada. Argentina.

DUSCHATZKY, S. (1997). La escuela como frontera. Reflexiones sobre experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós, Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S. (Compiladora) (2000). Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Paidós. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S. y BIRGIN, A. (2004). ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Manantial. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S. y DUSSEL, I. (2004). Informe. El Programa “Escuela para jóvenes” Reflexiones sobre su funcionamiento y perspectivas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación – Unicef Argentina. Buenos Aires.

ENAUDEAU, C. (1999) La paradoja de la representación. Paidós. Buenos Aires.

FANCHIN, L. A. y ZUNINO, A. R. (2005). Digesto de leyes y normas laborales docentes. Nivel medio. Provincia de Córdoba. Ediciones La Tiza. Editorial Espartaco. Córdoba. Argentina.

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. Editorial Universidad Católica de Córdoba, Colección Thesys 9. Córdoba. Argentina.

FERREYRA, H. A. (Coord.) (2007), CINGOLANI, M. O., EBERLE, M. J., GALLO, G. M, LARROVERE, C., LUQUE, M. G., PASUT, M., PERETTI, G., RIMONDINO, R. Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación (en prensa). Primer premio de la Academia Nacional de Educación. Buenos Aires Argentina.

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

FRIGERIO, G. (Comp.) (1995). De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección. Kapeluz. Buenos Aires, Argentina.

FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1992) Las Instituciones Educativas, cara y ceca: elementos para la comprensión. Troquel. Argentina.

GARAY, L. y GEZMET, S. (2000). Violencia en las escuelas, fracaso educativo. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (Ed.) (2004) Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional. Santiago de Chile, 2004. UNICEF UNESCO, Fundación Ford y Universidad Alberto Hurtado. Recuperado el 25 de abril de 2008 de

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/politicas_educativas_equidad_reflexiones_seminario_internacional.pdf?menu=/esp/atematica/educinclusiva/documentos/

GEERTZ, C. (1998) La interpretación de las culturas. Gedisa, Barcelona.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. (2000). Pacto de la calidad educativa. Córdoba, Argentina.

GOFFMAN, E. (1993) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

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

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

GUTIÉRREZ, A. (1995). Pierre Bourdieu, Las Prácticas Sociales. Universitaria Universidad Nacional de Misiones, Posadas. Argentina.

HABERMAS, J. (1986) Ciencia y técnica como ideología. Tecnos, España.

IIPE/UNESCO (Eds.) (1999). Gestión de la transformación educativa: Requerimiento de aprendizaje para las instituciones. IIPE/UNESCO. Buenos Aires.

IMBERMON, F. (Coord.). (1999). La Educación en el Siglo XXI, los retos del futuro inmediato. Graó, Barcelona.

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. UNESCO/IIPE. Paris.

JACINTO, C. & TERIGI, F. (2007) ¿Qué hacer ante las desigualdades de la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. IIPE/UNESCO. Santillana. Buenos Aires.

LUQUE, M (coord.), AVILA PAZ, M., BAZZANNELLA, M., FERREYRA, H., GARBINO, E., LARROVERE et al. (2000) Escuela, pobreza y reforma: representaciones sobre la educación básica de los sectores urbano-marginales y rurales. Lo que dicen maestros y padres. Investigación realizada con aporte de ICALA. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.

LLACH, J. J., MONTOYA, S. y ROLDAN, F. (1999). Educación para todos. IERAL, Argentina.

LÓPEZ, N. (2005) Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano, IIPE-UNESCO, Argentina.

MALLAMACI, K. (2003) Estudio sobre políticas educativas compensatorias. Formulación e implementación en escuelas básicas de un municipio del conurbano bonaerense. Ponencia presentada en el coloquio nacional "A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?" Junio Escuela de Ciencias de la Educación - FFyH – Universidad Nacional de Córdoba.

MEDRAZZA, F. & COMPOSTO, C. (2008) Políticas para la docencia. Opciones Debates para los gobiernos provinciales. Proyecto NEXOS 5 y CIPPEC, Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA DE LA NACIÓN. (1995) Contenidos básicos comunes para la EGB3. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. Buenos Aires. Argentina

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA NACIÓN (1998) Calidad, equidad y pertinencia. Documentos de referencia. Seminario regional de programas compensatorios en educación. Buenos Aires (AR), 18-28 oct. 1998. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Programas Compensatorios. Buenos Aires, Argentina.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (1999a) Implementación y Localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales. Informe de Investigación/3, UIE. MCE, Argentina.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (1999b) Mejor Educación para Todos. ME. Buenos Aires. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LA NACIÓN. (2000). Escuela para Jóvenes. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2001a) Escuela para Jóvenes. Secretaría de Educación Básica. Abril 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2001b) Una Escuela para Jóvenes. Jornadas de formación para Equipos Directivos. Programa Nacional de Gestión Institucional, Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. (2003a). Documento de Seguimiento y Monitoreo. Escuela para Jóvenes. Datos Cuantitativos 2001-2002. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Mejora en la Enseñanza en EGB3 y Educación Polimodal.

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LA NACIÓN. (2003b) Programa de mejoramiento del sistema educativo (PROMSE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LA NACIÓN. (2006) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3º Ciclo EGB/Nivel Medio. Ciencias Naturales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LA NACIÓN. (2006a) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3º Ciclo EGB/Nivel Medio. Ciencias Sociales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. (2007) Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Ley de Educación Nacional. Ley Nº 26.206. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. y MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, (2001) Manual Operativo, Centro de Actividades Juveniles, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. (2001a) Documento de la Transformación de la Educación Media en la Provincia de Córdoba A y B. Dirección de Educación Media y Superior, Córdoba. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. (2001b) Proyecto Escuela para Jóvenes. Centro de Actividades Juveniles. Manual Operativo. Dirección. de Desarrollo de Políticas Educativas. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, (2002). Proyecto: "Escuela para Jóvenes". Propuesta de formación para los Directores. Nivel II, Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba. Argentina

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. (2003a) Plan/Proyecto Educativo Institucional. Cuaderno 3 Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela. ME. Córdoba. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. (2003b) El Proyecto Curricular Institucional en Proceso. Cuaderno 4 Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. ME. Córdoba. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. (2003c) Estrategias de Aprendizajes para la Retención Escolar. Cuaderno 9. Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. ME. Córdoba. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. (2003d) Gestión Educativa. Cuaderno 1 Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. ME. Córdoba. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. (2003e) La Articulación Curricular en Tiempos de Dispersión. Cuaderno 13 Colección: Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela. ME. Córdoba. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2004) Proyecto Escuela Para Jóvenes. Generalidades del Proyecto. ME. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas. Córdoba, Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, (2007) Evaluación Institucional de los proyectos Adecuaciones, Escuela para Jóvenes y Centros de Actividades Juveniles. Coordinación de Escuela Para Jóvenes. Dirección. de Desarrollo de Políticas Educativas. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba. Argentina

MORDUCHOWICZ, A. (2004) Discusiones de economía de la educación. Lozada. Buenos Aires.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. (1996) Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Fondo de Cultura Económica, México.

MURILLO. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica - Revisión internacional sobre el estado del arte. Centro de Investigación y Documentación Educativa y Convenio Andrés Bello. Bogotá.

OSZLAK, O. (1980) Políticas Públicas y Regímenes Políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias Latinoamericanas. CEDES. Buenos Aires.

OSZLAK, O (2007), Apuntes de Clase. Curso de Planificación y Programación Educativa, IIPE-UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

PALAMIDESSI, M. (2008) Producción de Conocimientos y toma de decisiones en educación. Proyecto NEXOS 6 y CIPPEC. Buenos Aires.

POGGI, M. (2001) La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias. IIPE/UNESCO. Buenos Aires.

QUIROGA, H (comp.) (1999) Filosofías de la Ciudadanía: Sujeto Político y Democracia. Homo Sapiens Ediciones, Bs.As.

RACZYNSKI, D. (2004) 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. Recuperado el 25 de abril de 2008 de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/politicas_educativas_equidad_reflexiones_seminario_internacional.pdf?menu=/esp/atematica/educinclusiva/documentos/

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

REIMERS, F. y Mc GINN, N. (2000) Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa. Centro de Estudios Educativos – AUSJAL. México, DF.

RIVAS, A. (2004) Gobernar la educación. Estados comparados sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Granica. Buenos Aires.

RIVAS, A (et. al.) (2007). El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción. Fundación CIPPEC. Buenos Aires.

RIVAS, A. (2008). Alternativas de Políticas Educativa – Posibles Agendas para la educación provincial. Proyecto NEXOS 2 y CIPPEC. Buenos Aires.

RIVERO, J. (1999) Educación y exclusión en América Latina – Reformas en tiempos de Globalización. Miño y Dávila, Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, E. (2002) 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.

SANTOS GUERRA, M. (1997) En: La luz del Prisma. Para comprender las organizaciones educativas Aljibe, España.

SITEAL. (2006) Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2006 OEI/IIPE/UNESCO, Buenos Aires.

SITEAL. (2007) Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2007 OEI/IIPE/UNESCO, Buenos Aires.

STENHOUSE, L. (1991) Investigación y desarrollo del currículum. Morata, Madrid, 1991.

TEDESCO, J. C. (1987) El desafío Educativo. Calidad y Democracia. Grupo Editor Latinoamericano, Argentina.

TEDESCO, J.C. (Comp.). (2005) Cómo superar las desigualdades y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), UNESCO. Buenos Aires.

TEDESCO, J. C. y LOPEZ, N. (s. f.) Condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. IIPE. Recuperado el 25 de abril de 2008, de http://www.iipe-buenosaires.org.ar/_pdf/documentos/educabilidad.PDF

TEDESCO, J. C., TENTI FANFANI, E., AVALOS, B. y otros. (2004) Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. PREAL. Santiago de Chile.

TENTI FANFANI, E y TEDESCO, J.C. (2004) La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y Particularidades. En M. CARNOY, G. COSSE, C. COX, y E. MARTINEZ LARRECHEA (Eds.) La reforma educativa en la Argentina: semejanzas y particularidades. Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado en Argentina, Chile y Uruguay. Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay; Grupo Asesor de la Universidad de Stanford. Akian Gráfica Editora. Buenos Aires, Argentina.

TERIGI, F. (1996) Notas para una genealogía del currículum escolar. Propuesta educativa, año 7, N° 14. As. FLACSO CIID/ Novedades Educativas. Buenos Aires.

TERIGI, F. (1999a) Currículum. Itinerarios para aprehender el futuro. Santillana, Buenos Aires.

TERIGI, F. (1999b) Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana, Buenos Aires.

TERIGI, F. (2004) La enseñanza como problema político. En La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos Graciela FRIGERIO y Gabriela DIKER. Novedades Educativas. Buenos Aires.

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

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

TIRAMONTI, G. (comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. FLACSO, Manantial. Buenos Aires, Argentina.

TIRAMONTI, G. (Directora) (2007) Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. FLACSO. Buenos Aires, Argentina.

TIRAMONTI, G. y otros. (2002) 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.

TORRES JURJO, S. (1996) Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Morata, Barcelona.

UNESCO (2007a) Educación de Calidad para todos: un Asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión de Políticas educativas II Reunión EPT/PRELAC. Argentina, 29 y 30 de marzo de 2007.

UNESCO (2007b) Situación Educativa de América Latina y el caribe: garantizando la educación de calidad para todos. EPT/PRELAC. OREALC/UNESCO. Chile.

UNESCO/OREALC (2002). Estudio Cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). OREALC/UNESCO. Santiago, Chile. Recuperado el 04 de febrero de 2008, de <http://www.unesco.cl>

VELEDA, C. (2008) Políticas de inclusión, justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. Serie Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial. Documento Nro. 3. CIPPEC. Buenos Aires, Argentina.

WITTROCH, M. C. (1993) La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Paidós. México.

WOLF, L. (Edit.), GONZÁLEZ, P. Y NAVARRO, J.C. (2002). Educación Privada y Política Pública en América Latina. PREAL/BID. Santiago de Chile.

EQUIPO DE TRABAJO

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:²⁵

Investigadores:

- María Isabel Calneggia
- Jorge Coschica
- Adriana Di Francesco
- Silvia Furlán
- Paulo García
- Cecilia Larrovere (*dirección*)
- Lucas Lázaro
- Griselda Monteverdi

Trabajo de Campo:

- María Isabel Calneggia
- Adriana Di Francesco
- Cecilia Larrovere
- María José Llanos Pozzi
- Gabriela Peretti

COLABORADORES:

Referato

Lucía Garay

Corrección de Estilo

Claudio Barbero

Marisa Leonor Piehl

Silvia Vidales

Diseño y Compaginación:

María Lina Catraro

Lucas Lázaro

Cooperación:

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa:

- Área de Asuntos Contables y Auditoría
- Área de Evaluación de la Calidad (Aprendizaje)
- Área de Evaluación de la Calidad (Institucional)
- Área de Información Educativa
- Área de Seguimiento y Monitoreo
- Centro de Documentación e Información Educativa
- Coordinación Provincial del Programa Escuela Para Jóvenes
- Coordinación Provincial de Centros de Actividades Juveniles
- Biblioteca Provincial de Maestros

Dirección General de Educación Media

Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional

Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza

²⁵ Correo electrónico: spiyce.investigacion@gmail.com

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba

Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director de Planeamiento e Información Educativa

Prof. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media

Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior

Lic. Leticia Piotti

Directora General de Regímenes Especiales

Lic. Luján Mabel Duro

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Prof. Hugo Zanet

Director de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Brene