

LA ESCUELA MEDIA EN ARGENTINA: ENTRE REGULACIONES E INICIATIVAS ESCOLARES

Un análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba, Argentina

ADELA CORIA / NORA ALTERMAN / MARCELA SOSA

Resumen:

Este artículo contextualiza el profundo e histórico estado de crisis de la educación secundaria en Argentina. En particular se analiza la problemática en la provincia de Córdoba a través del estudio de casos. La hipótesis central reconoce una coyuntura de pasaje de reformas asociadas con políticas neoliberales hacia nuevos modos de entender la escuela media en el marco de políticas de igualdad, aunque aún no existen nuevas regulaciones que modifiquen estructuralmente la organización escolar, el trabajo docente y las condiciones para la institucionalización de esos nuevos imaginarios para la escuela y los jóvenes. En un intento por responder a la pregunta ¿cómo la escuela construye el imaginario de futuro?, se analiza la lógica de los proyectos: institucionales y escolares, los de los jóvenes y su problemática, así como los proyectos y la vinculación con trayectorias académicas y condiciones de trabajo docente.

Abstract:

This article contextualizes the profound, historical state of crisis of secondary education in Argentina. Through case studies, a specific analysis is made of the problem in the province of Córdoba. The central hypothesis recognizes a progression from reforms associated with neo-liberal policies, to new ways of understanding secondary school within a framework of policies of equality. This change is occurring in spite of the absence of new regulations to modify, in structural terms, the school organization, teaching work, and the conditions for institutionalizing new ideas for school and students. In an attempt to determine how schools construct the ideas of the future, the logic of projects is analyzed: institutional and school projects, students' projects and their problems, as well as projects' links with academic trajectories and the conditions of teaching work.

Palabras clave: educación media, crisis, jóvenes, políticas, Argentina.

Key words: secondary education, crisis, young people, policies, Argentina.

Adela Coria es profesora titular de la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Av. Valparaíso S/N, Ciudad Universitaria 5000, Córdoba, Argentina. CE: acoria@eco.unc.edu.ar

Nora Alterman y Marcela Sosa son profesoras titulares de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. CE: nalterman@arnet.com.ar / msosa@tutopia.com

Introducción

El presente trabajo da cuenta de los resultados de una investigación sosteneda en escuelas medias de la ciudad de Córdoba, que ponen de relieve indicios sobre la forma particular en que se trama el vínculo complejo y conflictivo entre regulaciones políticas para el nivel –trazadas en el doble plano nacional y local– y las iniciativas que despliegan los sujetos en marcos institucionales, en perspectiva del cotidiano escolar.

El análisis de ese vínculo nos sitúa, así, en el cruce de procesos y formas de regulación social que producen cambios sustanciales en el campo educativo y cuyo efecto sería la “[...] interrelación de los modelos institucionales con el encuadre cognitivo de sensibilidades, disposiciones y conciencias que gobiernan lo que es permisible en la práctica” (Popkewitz y Pereyra, 1994) y el espacio de luchas que se configura en esos marcos, y aun rebasándolos, donde distintos actores sociales, en posiciones diferenciales, disputan por imponer sentido y direccionalidad a discursos y prácticas educativas (Abratte y Pacheco, 2006).¹

El texto muestra, para el caso local en estudio, las categorías analíticas construidas en la indagación sobre ese complejo vínculo, donde iniciativas y proyectos escolares han sido referentes empíricos privilegiados.

Trazos actuales de la histórica crisis del nivel medio en Argentina

En Argentina, desde hace más de dos décadas, la temática de la escuela media es objeto de múltiples estudios e indagaciones que han dado lugar a una vasta producción bibliográfica. En los ensayos y reportes de investigación (Tedesco, 2005; Tiramonti, 2004; Dussel y Finocchio, 2003; Duschatzky y Corea, 2002; Maldonado, 2000; Filmus, 2001; Carranza, 2002; Furlan, 2001; Dussel, Tiramonti y Birgin, 1998; entre otros) se advierte una marcada coincidencia en el reconocimiento de los puntos críticos de este nivel de enseñanza, análisis que se comprende en el marco de un contexto social y económico de incremento de los indicadores de exclusión, desigualdad social y pobreza;² aumento sin precedente de la desocupación y la sub-ocupación; alta concentración de la riqueza; así como escenarios más complejos de empobrecimiento, exclusión y resquebrajamiento de lazos sociales (Tedesco, 2005):

- Profunda crisis de las funciones sociales de la educación secundaria, históricamente inespecíficas, en tanto preparación para el ingreso a la

universidad, educación para el trabajo y formación de ciudadanía, configurándose una trama que le adjudica multiplicidad de sentidos (Tiramonti, 2004).

- Fragmentación y desigualdad como categorías diagnósticas para todo el sistema educativo (Tedesco, 2005 y Tiramonti, 2004), con preocupantes tasas de abandono en el nivel,³ y los jóvenes no incluidos totalmente (grupos en edad escolar que no entran al sistema).⁴
- Problemas estructurales que se expresan en la desarticulación organizacional y curricular entre ciclos y niveles (tercer ciclo de la EGB y el polimodal).
- Bajo nivel de logros alcanzados por los alumnos en los aprendizajes escolares.⁵
- Un modelo escolar que, concebido a fines del siglo XIX, con algunas modificaciones en el XX, ya no responde a los requerimientos de la nueva estructura del sistema educativo ni a la incorporación creciente de nuevos grupos sociales que acceden a la escolaridad secundaria. Como algunos autores señalan, se trataría de un nivel del sistema educativo que, en sus orígenes, preparó a las élites de la sociedad y que, en forma creciente, incorporó nuevos sectores de población a los que no puede retener ni garantizar aprendizajes básicos (Dussel, 2005).
- Distancia entre las propuestas normativas curriculares producidas en la reforma educativa de los noventa y las prácticas de enseñanza de los contenidos escolares, destacándose fuertes diferenciaciones y matices según las instituciones educativas.
- Manifestación escolar de complejos procesos de ruptura de lazos sociales.
- Régimen laboral y condiciones de trabajo docente insuficientes y deterioradas para atender las necesidades del nivel.
- Desigualdad en las ofertas formativas o en los procesos que las escuelas habilitan.
- Distancia creciente entre las expectativas y necesidades de los jóvenes y la oferta escolar, lo que produce un marcado clima de malestar, situaciones de conflictos y crisis de sentido e identidad institucional, con incidencia en el rendimiento académico y en un acceso real a los bienes culturales.

También cabe destacar un fenómeno particular de gran impacto en el nivel medio, producido entre los ochenta y los noventa en la Argentina: el estallido de la matrícula escolar que duplicó la población a 3 millones de

alumnos aproximadamente, por efecto de la extensión de la obligatoriedad, expansión que no estuvo acompañada por claras políticas de inversión estatal, ni por cambios organizacionales ni por las condiciones de trabajo docente que demanda la atención de nuevos sectores sociales incluidos en el nivel.

Los puntos críticos enunciados, y sus múltiples entrecruzamientos, constituyeron la base para la producción de un diagnóstico de profunda crisis de la escuela media, con relativo consenso social. En los noventa, este diagnóstico justificó la emergencia de discursos y dispositivos específicos de la Reforma Educativa con el ideario de “transformación” del sistema en su conjunto, que mereció acuerdos pero también impugnaciones. Diagnósticos de crisis de gobernabilidad y política de reformas, en especial del y para el nivel medio, rebasaron los límites del territorio nacional. En el plano internacional, numerosos estudios dan cuenta de ello (Hargreaves *et al.*, 1998; Bolívar, 1996, 1998; entre otros).

La Reforma en el caso argentino supuso el quiebre de la organización histórica de la escuela media en el país. La extensión de la escolaridad obligatoria hasta el tercer ciclo de la educación general básica y la definición de la polimodal, implicó la eliminación del sistema de titulaciones del nivel vigente hasta el momento, la re-definición de títulos y orientaciones a través de las modalidades de Humanidades, Artes y Comunicación, Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Naturales y Bienes y Servicios, provocando en este último caso la pérdida de identidad de la histórica escuela técnica. Sucedieron una serie de reclamos y demandas sistemáticas por su recuperación, procesos que –en nuestra interpretación– se condensarían en un nuevo ordenamiento legal (Ley de Educación Técnico-Profesional 26058/05 y Acuerdo Federal 250/0)⁶ que, en los hechos, produciría una variación sustantiva de la Ley Federal de Educación (24195/93), entre otras modificaciones.⁷

El ya referido diagnóstico de “fragmentación y desigualdad” (Tedesco, 2005)⁸ que se formula en este primer decenio del siglo XXI es particularmente patente en el caso de la escuela media. A pesar de la pretendida unificación del país con la definición de contenidos básicos comunes (CBC)⁹ para el tercer ciclo de la EGB y el nivel polimodal, de la extensión de la escolaridad obligatoria –en el marco de opciones de organización del Tercer ciclo deliberadamente abiertas a la definición de las jurisdicciones, caracterizadas por signos políticos, realidades y capacidades técnicas con

marcadas diferencias— y en procesos político-temporales muy disímiles de aplicación de la Reforma (Aguerrondo, 2005:59) —con casos de no aplicación, como en Ciudad de Buenos Aires y Neuquén—, el resultado ha sido de profunda desigualdad y no de reconocimiento de las legítimas diferencias regionales o locales.¹⁰ No se trata sólo de diferencias de aplicación “entre” diversas provincias —con distinciones estructurales muy marcadas— sino “dentro de” cada provincia y hasta “en” algunos establecimientos escolares. La política de descentralización en el sistema educativo —desarrollada en el marco de políticas globales de achicamiento del Estado— que precede y acompaña la sanción y aplicación de la Ley Federal¹¹ “... ampliando las bases locales de responsabilidad” (Almandoz, 2000:88) explicaría, en buena medida, estos profundos procesos de diferenciación y fragmentación que aquí señalamos. Según Almandoz (2000:88):

[...] la descentralización implica el riesgo de desarticulación del conjunto, por la carencia de las orientaciones políticas básicas enmarcadas en un proyecto global de país, y por la profundización de las desigualdades que en materia educativa existen hoy entre las jurisdicciones, entre regiones y entre grupos de distinta pertenencia social.

En el caso de la localización del tercer ciclo, coexisten seis modelos institucionales¹² y hablar de ellos implica que se observan situaciones altamente diferenciales para escuelas rurales y urbanas,¹³ en las formas y dependencia del gobierno para el ciclo, en los sistemas burocráticos de supervisión y control, etcétera.¹⁴ Pero, en particular, interesa marcar la diferenciación que se pone de manifiesto tanto en el perfil de los docentes que se hacen cargo de los procesos de transmisión de saberes y en las prácticas y procesos institucionales que dan sentido a la experiencia de escolarización.

Maestros o profesores, con tradiciones formativas¹⁵ muy distintas, van trazando las particularidades del tercer ciclo. Ligado con esto, el proceso de reconversión de perfiles formativos, por la eliminación de algunos espacios curriculares o la emergencia de otros novedosos —como es el caso de la educación tecnológica— implicó también fuerte diferenciación a la vez que un clivaje y malestar profundo en estos actores centrales del sistema.

Los procesos de escolarización ofrecidos bajo estas condiciones son desiguales, por su lógica de funcionamiento específica (reglas de juego, construcciones de sentido, etcétera), que llegan a adoptar escuelas que albergan

sólo a adolescentes, a éstos junto con niños de primaria, o a adolescentes junto con jóvenes del polimodal.

Escuelas, imaginarios y experiencias formativas

En un sentido general, desde algunas interpretaciones, hoy se sostiene la idea de que un conjunto de transformaciones –entre ellas, algunas ya señaladas– habrían redefinido la significación social de la escuela, particularmente en el caso de la media. Según tales interpretaciones, ésta no dispondría de ninguna narrativa en la cual anclar la constitución de lo social, por lo que la subjetividad no encontraría horizontes ciertos dónde anudarse (Duschatzky y Correa, 2002).

En contraste, alentamos la idea de que la escuela continúa siendo un espacio social relevante para la vida y el futuro de los jóvenes, tanto por efecto de la pervivencia de imaginarios históricamente consolidados sobre ella como por las tramas intersubjetivas que se despliegan en el encuentro entre docentes y jóvenes.

En ese mismo sentido, intentando una resignificación de la experiencia escolar, en el marco de las actuales políticas educativas nacionales y provinciales opera una serie de programas y proyectos que ponen en el centro del debate la posibilidad de imaginar novedosas formas de escolarización para los jóvenes.¹⁶

En nuestra hipótesis, estaríamos transitando una coyuntura que, en materia de políticas educativas, definiríamos como un tiempo signado por el pasaje de las reformas asociadas con políticas neoliberales hacia nuevos modos de entender la escuela media en el marco de políticas de igualdad, aunque aún no se cuenta con nuevas regulaciones que modifiquen estructuralmente la organización escolar y que ordenen el trabajo docente de manera tal que se garanticen condiciones para la institucionalización de esos nuevos imaginarios para la escuela y para los jóvenes.

Enfocándonos en la vida interna de las escuelas, coexisten regulaciones y prácticas muy diversas, viejas y nuevas, que expresan diferentes tiempos de sedimentación, donde se encuentran ecos de la reforma de los noventa, viejos mandatos para la escuela media de signo excluyente, nuevos mandatos políticos nacionales con políticas locales e institucionales de diverso signo.

Es en ese marco que resultan de interés estudios que se inscriben en la línea de análisis cualitativo del sistema y del cotidiano escolar, pensando

que las determinaciones estructurales sufren múltiples reestructuraciones en las formas de construcción local, al mismo tiempo que se generan en ellas prácticas novedosas respecto del orden que suponen las regulaciones.

En el caso local, Córdoba presenta una particular relevancia, pues en el marco de la Reforma, se separa de la tendencia de conjunto de puesta en marcha gradual desde el nivel inicial, reestructurando en forma simultánea y masiva el nivel medio. La escuela secundaria se conforma con dos ciclos: el Básico Unificado (correspondiente al tercero de la EGB) y el de Especialización (equivalente al Polimodal), ambos dependientes de la Dirección de Nivel Medio.

El caso resulta fértil para estudiar las formas en que las políticas nacionales son releídas desde las especificidades de trayectorias políticas provinciales, de sus equipos técnicos, etcétera, y también cómo las políticas locales no sólo adoptan nuevas significaciones en un marco discursivo de autonomía sino que, a la vez, generan discursos y regulaciones propios, que permean la vida y las condiciones de las escuelas con mayor fuerza que las regulaciones nacionales. No se trataría de pérdidas de significación en cascada, sino antes, de lógicas superpuestas (Ezpeleta, 1997; Carranza *et al.*, 2002; Abratte y Pacheco, 2006).¹⁷

Desde la perspectiva del cotidiano escolar y de los sujetos que en él intervienen, entendemos que se observan diversas objetivaciones de la idea de futuro y la creencia en su posibilidad, materializadas en procesos instituyentes, que intentan afrontar desde condiciones y sentidos no necesariamente homogéneos las múltiples problemáticas a las que se enfrenta la tarea educativa. Valores, apuestas e iniciativas que tenderían a reforzar el imaginario social sobre el sentido y proyección de la escuela, al tiempo que constituirían marcos integradores que generan –no sin conflictos y contradicciones– identidades y formas de pertenencia. Éstas contribuirían a cimentar parcialmente el vínculo de los sujetos con la institución y su trabajo cotidiano en ella.

Así, mientras el nivel medio a escala local, nacional e internacional atraviesa por conflictivas antiguas y nuevas, en las escuelas ocurren procesos de creación-apropiación y se instituyen prácticas y estrategias ante problemas tanto históricos como emergentes, en general poco estudiados a esta escala. Por ello, problemas, iniciativas y proyectos en la escuela media fueron precisamente objeto de estudio en nuestra indagación.¹⁸ Interesó, en ese sentido, reconstruir los problemas escolares en las dimensiones material,

organizacional y simbólica de establecimientos educativos del nivel y los modos particulares en que los actores institucionales los abordan, en el juego complejo entre condiciones objetivas e imaginarios prospectivos.

En un sentido amplio, los “proyectos” se formulan para dar respuesta a una situación que se considera problemática, y suponen la definición de objetivos, etapas y actividades en un plan sistemático en un tiempo pautado, con o sin supervisión o control externo o relación con programas más abarcativos. Este tipo de proyectos suele plasmarse en documentos institucionales. Denominamos “iniciativas” al conjunto de acciones que, sin contar con ese nivel de formalización o explicitación, encaran problemáticas recurrentes o coyunturales e implican a diversos actores institucionales en su concreción. En ambos casos, están en juego intenciones formativas y un ideario pedagógico que procura la mejora de la escuela.

Cabe advertir que, aunque la modalidad de trabajo por proyectos se ha diseminado en el campo educativo a través de diversos discursos que la promueven como ejercicio de la autonomía institucional (Birgin, Dussel, Tiramonti, 1998) la formalización que conlleva no es una práctica generalizada en el conjunto de las instituciones educativas. Ello no impide a las escuelas, en este caso las de nivel medio, desplegar iniciativas y nuevas líneas de acción originadas en las propias instituciones, con diversos niveles de compromiso de los actores que llevan adelante el proceso de trabajo institucional, de cara a las problemáticas que afectan el quehacer educativo.

En el marco de esta conceptualización general, para el estudio de problemas, iniciativas y proyectos indagamos¹⁹ tres cuestiones centrales:

Los problemas escolares como origen de iniciativas y proyectos

Investigamos cuáles son los problemas que se pretende atender desde las iniciativas y/o proyectos en relación con diferentes dimensiones de la vida institucional; su expresión en el cotidiano escolar; su historia y los conflictos que desencadenan; los sujetos que los reconocen, definen y explican, otorgándoles así categoría de problemas, y los saberes y supuestos implicados en dichas definiciones y explicaciones.

La lógica de producción de iniciativas y proyectos

Analizamos bajo qué condiciones institucionales surgen iniciativas y proyectos; los sentidos que encauzan; el nivel de formalización y explicitación de las intencionalidades que le dan origen; las acciones que se prevén y los

sujetos institucionales que los promueven, así como el modo en que se anticipa la inclusión de los jóvenes en los cursos de acción presupuestados.

Los procesos institucionales que movilizan iniciativas y proyectos

Reconstruimos los cambios en la dinámica institucional a partir de las actividades que se efectivizan en el marco de iniciativas y proyectos; cómo se redefinen las relaciones institucionales; qué estrategias y prácticas se despliegan para su concreción; bajo qué condiciones objetivas se desarrollan, y qué lugares se construyen efectivamente para los jóvenes en sus dinámicas.

Cómo la escuela construye imaginario de futuro

La lógica de los proyectos institucionales: algunas determinaciones de las políticas nacionales y provinciales de reforma del sistema educativo

La situación por la que atraviesan las escuelas estudiadas se inscribe en las lógicas que instaura la reforma operada en Córdoba, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Hacia fines de 1995 el gobierno provincial anuncia un cambio denominado transformación cualitativa del sistema educativo de Córdoba que se plasma en la Ley provincial número 8525/95. Las transformaciones principales consistieron en:²⁰

- Operación a partir de 1996 del ciclo básico unificado (EGB en la Ley Federal).
- Reordenamiento del nivel medio. Como ya hemos señalado, se presentan dos modelos institucionales, diferenciando: el básico unificado y el de especialización (Polimodal en la Ley Federal). Estos modelos implicaron una reorganización de las instituciones de forma que ofrecieron los dos ciclos o sólo uno de ellos.
- Secundarización del séptimo grado del nivel primario y puesta en marcha simultánea del segundo y tercer años del CBU, que implicó cambios organizativos, administrativos y curriculares.
- Reubicación de los docentes en el primer y segundo años del nivel medio a raíz de la nueva propuesta curricular.

Las propuestas de cambio se realizan en un contexto de fuerte insatisfacción por la crisis económico-financiera que atraviesa la provincia.

Desde las políticas ministeriales se instala, en un primer momento, la posibilidad de que cada institución formule su propio proyecto educativo institucional

(PEI), sin embargo ante el anuncio público de separar el ciclo básico del de especialización e instalar este último sólo en algunos establecimientos de la provincia, “el PEI aparece como reaseguro para evitar el cierre de escuelas o divisiones. Un ‘buen proyecto’ de Ciclo de Especialización de alguna manera garantizaría la continuidad de ambos ciclos” (Carranza *et al.*, 1999).

Estas referencias han operado como condiciones generales bajo las cuales las escuelas medias de Córdoba –como en la mayoría del país– inauguran un tiempo de producción de “proyectos” que, como ya fuera señalado por diversos autores (Terigi, 1999; Dussel, Tiramonti y Birgin, 1998) han constituido la forma de expresión de la política de descentralización del sistema y autonomía institucional, propuesta por la Ley Federal de Educación.

La **gestión por proyectos** es la modalidad privilegiada y requerida por la administración del sistema tanto para la definición de la identidad institucional, como para el diseño curricular. Asimismo, la puesta en marcha de las especialidades requirió la formulación de proyectos específicos para conseguir equipamiento, recursos materiales y relaciones con organizaciones sociales (empresas, organismos o programas nacionales de financiamiento). Constituye, consecuentemente, una recurrencia en la observación empírica, reconocer múltiples proyectos en las instituciones del nivel en la provincia.

Lo llamativo de la situación es tanto la cantidad como la diversidad de esos proyectos, con anclajes variables en las estructuras organizativas e institucionales de sostén del nuevo diseño. Esa variabilidad se observa, asimismo, en la relación de éstos con el nuevo diseño curricular.

Un conjunto de razones explicaría la compleja realidad observada. De ese conjunto, como resultado del trabajo de campo, sobresalen algunas coyunturales de esta etapa de reforma y de profunda crisis de la escuela media, que se diferencian sustantivamente de la que podría considerarse una tendencia más histórica de algunas instituciones del nivel, sobre todo, las que han tendido a diferenciarse vía la estrategia de la innovación.

La novedad en esta innumerable producción de proyectos se comprendería en nuestro análisis –fundamentalmente en el caso de las escuelas públicas que atienden sectores pobres– como estrategia de sobrevivencia tanto institucional como individual.

En el plano institucional, dicha estrategia de sobrevivencia estaría determinada por razones normativas, laborales y económicas. Al mismo tiempo, en otro nivel operaría la cuestión de dar respuesta a serios problemas de retención y de incremento de matrícula.

Las condiciones institucionales, organizacionales y técnicas para la formulación y operación de los proyectos frecuentemente son deficitarias si se tienen en cuenta los objetivos que se proponen. Este conjunto de factores provoca en muchos casos que, una vez intentada la puesta en marcha de un proyecto, por las dificultades de llevarlos adelante, se formulen otros nuevos que brinden las condiciones necesarias para la realización de los iniciales. En otros casos, esos factores provocan la imposibilidad de sostenerlos y, por ende, el fracaso de la iniciativa.

La lógica de “producir proyectos para buscar recursos para el proyecto”, al tiempo que signo de cierta debilidad técnica, es una expresión concreta de las políticas compensatorias de planes nacionales en relación con la falta de recursos provinciales. Se trató, en muchos casos, del deber de “hacer un buen proyecto” para lograr sostenimiento económico. Dichas políticas compensatorias, por otra parte, sufrieron avatares específicos que impactaron en las instituciones, pasándose de un cierto auge y disponibilidad a situaciones críticas de desfinanciamiento y discontinuidad en los sostenes de recursos.

En este sentido el que las ofertas curriculares dependan de recursos que no son permanentes ni provistos en la gran mayoría de los casos por el ministerio provincial constituye un nudo crítico de la producción de proyectos que responden a las prescripciones oficiales. Al mismo tiempo, se configuraría una situación perversa donde la “pobreza” institucional de quienes atienden sectores marginalizados –en profunda desventaja no sólo económica sino también cultural– se invertiría como la “ventaja” que posibilita dotar de recursos a las escuelas, tranquilizando el imaginario “compensador” de diferencias aunque no se acompañe luego a esas instituciones en la construcción de las condiciones sociales de mantenimiento y utilización productiva de esos recursos, procesos que encuentran por límite la ausencia de condiciones simbólicas y de habitus docente, pero antes, la necesidad de atender a un conjunto de problemáticas en esas instituciones, como serían casos de violencia, problemas disciplinarios, entre otros.

En el plano individual, se estructura una vivencia de desestabilización en los espacios laborales que, aunque fueron garantizados en el estricto sentido económico con estrategias de reubicación de docentes, en muchos casos fueron puestos en crisis por efecto de los cambios de posición que implicaron (profesores con cierta formación disciplinaria debiendo asumir currículas para los que no estaban estrictamente formados). Al mismo

tiempo y desde estas percepciones, se fueron expresando estrategias de legitimación o re-legitimación vía la producción de proyectos.

En ambas situaciones, los efectos institucionales son críticos, se estructuran situaciones de malestar y sufrimiento para los sujetos y se observan graves consecuencias objetivas, como no poder cumplir con la “promesa” de la nueva oferta curricular.

Las estrategias genéricamente enunciadas, desde la visión de los actores y desde las condiciones objetivas de realización de la reforma local, se construyeron en un marco de ausencia de la dirección de nivel –expresión de la crisis del estado provincial y devastación del Estado nacional– así como de una visión política del sentido de la “autonomía institucional”; que puede leerse como “abandono” de las instituciones a las condiciones diferenciales históricamente construidas en cada caso –trayectorias institucionales, de sus docentes, legitimidad en sus contextos de actuación, entre otras cuestiones relevantes.

Ese “abandono” es resignificado como “soledad y aislamiento” de profesores y directores al momento de definir la orientación y la especialidad a adoptar por cada institución. Si bien “aislarse” –o el individualismo en las instituciones– puede ser leído, como lo sugiere Hargreaves, como efecto de balcanización y también un juego de los sujetos contra el ejercicio discrecional del poder, entendemos que en estas coyunturas socio-históricas adquirirían una dimensión diferente vinculada con fenómenos de distinto orden y más abarcativos. Las instituciones y la cultura del trabajo en épocas en que el Estado se ocupaba de los no-ocupados, constituyán fuentes de identidad sumamente importantes: *ser* maestro (más que docente), *ser* ferroviario, etcétera. Al mismo tiempo, la ausencia del Estado –que prescribe pero no sostiene– determina un vacío de sentido al propio campo normativo, que luego se expande, difumina, capilariza, en los marcos institucionales, específicamente en los procesos de generación de proyectos y hasta en la tarea misma de enseñar. Varios autores en esta perspectiva, aluden a la carencia de metáforas de sostén en las instituciones. Soledad y aislamiento se significaría desde este lugar como la estructuración de un sin-sentido, en el enseñar, en la institución.

La construcción cotidiana de los proyectos en la escuela

El espíritu dominante de generación de proyectos por efecto de reforma se concretó –en las escuelas medias estudiadas– fundamentalmente, en la ejecución

de la reforma curricular. Esta centralidad en lo curricular lo es en lo prescriptivo, en aquello que forma parte de lo super-visado por las autoridades educativas. Pero también en ocasiones los proyectos se constituyen en recursos de diferenciación –se es una escuela innovadora.

Pudo observarse en el relevamiento empírico una importante variedad de proyectos, desarrollándose de modo simultáneo “proyectos históricos” de esa escuela junto con otros nuevos surgidos por requerimientos de las reformas.

Un aspecto de importancia remite a comprender y explicar la compleja relación que se establece entre los proyectos formulados, la función de enseñanza desde las asignaturas y sus contenidos prescritos, las condiciones de organización de la escuela y del trabajo docente. Para realizar los proyectos, en síntesis, hay que desviarse de la práctica y de la historia, hay que construir nuevas condiciones e inaugurar escenarios que, de forma frecuente, no fueron imaginados.

Ese marco de novedades curriculares, sin embargo, no supuso en todos los casos, que la generación de los proyectos constituyera una construcción colectiva. Algunos de ellos parecen más ligados a las “disciplinas” en que se desempeñan los profesores –y que remiten a sus tradiciones formativas o a las reconversiones a las que ya se ha aludido– o a la visión que desde la disciplina se tiene sobre un tema un tanto más complejo como el que implica un organizador de un proyecto cuando se trata de propuestas que “transversalizan” el currículum (proyectos en valores, prevención de la salud, violencia escolar, problemas de comprensión, fracaso o bajo rendimiento).

Esta característica genérica pareciera anudarse con ciertas cuestiones ya señaladas como típicas del nivel medio:

- un sentido de pertenencia menos ligado a la institución que a la disciplina;
- un conocimiento fragmentario que no da cuenta de los puntos de intersección entre las distintas ciencias; y
- un desconocimiento de intereses de adolescentes y jóvenes, de problemáticas por ellos vivenciadas, en un sentido muy general, la ausencia de sentido que aparentemente tendría la escuela para sostenerlos en el deseo antes que en la obligación de “permanecer ahí”.

Esta forma de generación de los proyectos traería por efecto una débil ligazón con los nudos críticos de cada escuela y su zona de cobertura, al mismo tiempo que podría entenderse como una de las razones que expli-

can su “labilidad extrema” al estar tan vinculados con su “autor-promotor”, quedando por ejemplo a merced de licencias, embarazos o jubilaciones sin posibilidades de construir continuidad institucional.

La ausencia de referencialidad institucional supone depositar los saberes técnicos para la producción de los proyectos en los mismos docentes que se hacen cargo de ellos. Desde ese punto de vista, se detecta escasa lectura sobre las condiciones necesarias para diseñar, ejecutar y evaluar un proyecto, lo que incluye instancias diagnósticas, ponderación de los datos, priorización o niveles de cooperación que, de algún modo, apuntalan al proyecto.

No generar condiciones propicias ha sido una de las principales causas del fracaso de ciertos proyectos y cuando uno fracasa el costo es alto, provocando efectos tanto a nivel institucional como en los sujetos que participan: decepción, frustración, escepticismo.

Se trata también de proyectos que, en muchos casos, reflejan una fuerte carga valorativa que los haría imposible de cumplir. Muchas escuelas “sueñan sus proyectos” que, en la práctica cotidiana, serían insostenibles sin modificaciones sustantivas de algunos aspectos organizacionales y adecuación de los contenidos curriculares de las asignaturas involucradas y que se desarrollan en la carga horaria típica.

Otras instituciones muestran una situación diferente. En ellas, desde la visión de los profesores, podrían reconocerse procesos de construcción colectiva donde las condiciones organizacionales y simbólicas sostienen tanto la “invención” como el desarrollo de los proyectos. Las apuestas en estos casos se inscribirían en un imaginario de atención de las problemáticas adolescentes –más allá de las prescripciones curriculares– predominando una “voluntad de hacer” en función de un sentido acordado. Estas apuestas se despliegan desde cierta economía para los sujetos y bajo condiciones adversas en el plano laboral.

Sin embargo, la descripción realizada podría suponer una clasificación implícita entre escuelas exitosas y no exitosas; lo paradójico de la situación es precisamente lo contrario: si bien las que se han referido serían tendencias dominantes, en cada caso de los estudiados se observan matices y proyectos cuyos destinos serían unos más realizables que otros.

Los proyectos y la problemática de adolescentes y jóvenes

Una recurrencia detectada en el conjunto de instituciones en estudio sería un cierto esfuerzo por producir proyectos que “atrapen” el interés de los

jóvenes. Se pone en evidencia en la expresión de los profesores, la cada vez más fuerte brecha que encuentran entre los contenidos aprendidos en su formación sobre la psicología de la pubertad y adolescencia y sus alumnos; entre su “propia adolescencia” y la de sus alumnos, entre “los de hace tres años” y “los de este último año”, entre los adolescentes de un sector social y otro. Podría sostenerse que las claves con las que contaban para descifrar los comportamientos juveniles se hicieron obsoletas y se pone de manifiesto, al mismo tiempo, la distancia existente entre el sujeto adolescente o joven y el sujeto alumno, construcción escolar que difícilmente puede registrar la dramática, intereses y formas de construcción de los idearios juveniles.

Desde mediados de los años ochenta y durante los noventa, numerosas investigaciones en Latinoamérica y en nuestro país abordan la problemática de los jóvenes en proceso de escolarización o abandono de la misma.

Los resultados de estos estudios coinciden en que los procesos de exclusión social y pobreza urbana han tenido un impacto negativo en las representaciones, experiencias y sentimientos de los jóvenes (principalmente para los sectores sociales menos favorecidos) acerca del aporte de la educación media en la futura inserción en el mercado laboral calificado.

Para el caso de las clases medias la visión acerca de la educación secundaria es dual; por una parte, es un mal que hay que soportar para acceder a los estudios superiores, debido a que a través de éstos se puede construir la ventaja en la competencia social, cuestión que antes se lograba con la sola acreditación de la escuela media. Como expresa Urresti (1999), la escuela media “en sí misma no tiene valor pues no da garantías de trabajo mejor y ascenso social, pero tiene valor de ser un medio necesario para acceder a algo superior, lo que significa que está y no está valorada. Vale como fase de un proceso, pero no se la valora como tal”.

Otro indicio del desencuentro entre escuela media y jóvenes, expresado en la visión de nuestros entrevistados, sería la desconexión entre sus preocupaciones vitales y sociales y los contenidos impartidos en la escuela, situación que explicaría en parte la falta de interés y compromiso con las actividades escolares, que se inscribirían así en un sentido de “artificialidad”.²¹

Procesos complejos y múltiples atraviesan la experiencia y prácticas de los jóvenes en las escuelas. El lento y dificultoso cambio en los modos de trabajo obstaculiza día a día la identificación constructiva de los jóvenes con

la escuela y, centralmente, con el trabajo en torno al conocimiento. Estas dinámicas siguen estando presentes en las prácticas y representaciones escolares de directivos y docentes que operan en la búsqueda de herramientas, mecanismos y formas organizativas para la elaboración de proyectos e iniciativas que incluyan genuinamente a los jóvenes estudiantes. Pero también hemos observado –y diferentes estudios lo refieren– que, en no pocas escuelas, los jóvenes inauguran prácticas novedosas, construyendo formas de agregación también desconocidas hasta el presente que son más o menos duraderas pero no están fundadas en identidades conocidas (por ejemplo, las políticas); formas de apropiación del espacio público que constituye la escuela, prácticas de alta productividad en el terreno de la subjetividad, que remiten también a ciertos “indescifrables” desde nuestra mirada adulta, pero que tienen lugar en los “lugares” que habilita la escuela misma (Coria, 2006; Falconi, 2003; Beltrán, 2005).

Proyectos, trayectorias académicas y condiciones de trabajo docente

Otro nudo de sentido reconstruido a partir del trabajo de campo remite al entramado entre condiciones de trabajo docente y sus propias trayectorias académicas. Desde esta perspectiva puede sostenerse que el destino de los proyectos dependería, en general, del capital académico y social de quien lo gesta, en relación con quienes disponen de recursos para acompañar su sostenimiento.

Por otra parte, constituye una constante que esos docentes que han acumulado mayor capital son, en general, universitarios, cuyo peso en las escuelas medias en el marco del nuevo ciclo de especialización sería cada vez más marcado. En no pocos casos, la puesta en marcha del ciclo ha implicado el ingreso a las escuelas de profesionales con recorridos académicos en ámbitos universitarios, en los que aportan con saberes especializados y saberes sobre las lógicas de los proyectos. Esos profesionales, al mismo tiempo, optan por la escuela media pues también está en crisis o presentan serias restricciones de inclusión tanto los campos profesionales como los espacios en la vida universitaria.

Merece un señalamiento particular, que se ha detectado en varios casos, que los proyectos en las escuelas medias “sufren” avatares diversos por la alta movilidad docente, en algunos casos por efecto de concursos y también de jubilaciones.

Para un cierre

Los cuatro núcleos de sentido reconstruidos en el proceso de investigación ciertamente merecen ser profundizados en algunas de sus particularidades. Dan cuenta de problemáticas recurrentes como las determinaciones políticas y el atravesamiento que sufren las instituciones por efecto de ellas; del enlace entre la formulación de proyectos por prescripción con el cotidiano institucional y las formas en que los actores protagonistas construyen sus propias estrategias, de la difícil resolución de la problemática de adolescentes y jóvenes en la construcción de proyectos y de condiciones institucionales y trayectorias de sujetos involucrados en estas experiencias. Dar continuidad a este tipo de estudios permitiría un rastreo cada vez más complejo de los procesos institucionalizados y también instituyentes que permitan profundizar en la lógica de producción y operación de los proyectos en el cotidiano escolar; del cruce entre significaciones de docentes, directivos y alumnos y el modo como se relacionan dichos sentidos y prácticas con las normativas y prescripciones de la administración del nivel.

Notas

¹ Los investigadores analizan problemáticas vinculadas con la reforma de la escuela técnica en una perspectiva compleja, en el marco de la transformación educativa en Córdoba.

² Según datos expuestos en el Informe de desarrollo humano 2005: “Argentina después de la crisis. Un tiempo de oportunidades”, PNUD: Bs. As.: “... en los hogares pobres vive el 44% de todas las personas, pero más del 60% de aquellas con menos de 18 años”. Tasas de desempleo más elevadas: en 2004, la tasa de desempleo entre las personas con edades entre 18 y 27 años era dos veces y medio superior a la correspondiente a aquellos de mayor edad. Además, sólo una tercera parte de los jóvenes ocupados tenían en 2004 empleos cubiertos por la seguridad social. Los indicadores de hogares pobres y sectores vulnerables tienen una mayor presencia en las provincias con menor desarrollo humano (pp. 67-77).

³ La tasa de abandono interanual 2000-2001 para todo el país para EGB 3 asciende a 7.81 y para polimodal, 14.62, siendo la más baja la que se observa en Capital Federal (EGB 3: 4.03 y Polimodal 9.42) con importantes variaciones regionales (Dussel, 2005:94-95).

⁴ Según el informe PNUD (2005), se observa que una elevada proporción de jóvenes entre 15 y 24 años no estudia ni trabaja.

⁵ Los resultados del Operativo Nacional de Evaluación del año 2003 muestran que para lengua y matemática, evaluadas en los años noveno (tercer ciclo) y tercero de polimodal, para todo el país, se observa alrededor de un 50% de respuestas correctas. Operativo Nacional de Evaluación 2003. DINIECE. MECyT, www.me.gov.ar

⁶ En agosto de 2005, se aprueba la Ley 26.058 de Educación Técnico-Profesional. Están comprendidas dentro de la ley “las instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan educación técnico profesional, de carácter nacional, jurisdiccional o municipal, ya sean ellas de gestión estatal o privada; de nivel medio y superior no universitario y de formación profesional incorporadas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico-Profesional” (art. 9, inciso a). La resolución 250/05, Consejo Federal de Cultura y Educación, aprueba el documento *Mejora continua de la calidad de la educación técnico profesional*, que marca las primeras decisiones federales para iniciar la aplicación de la

Ley 26058 al definir la operatoria de dos instancias principales: el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el Fondo Nacional para la Educación Técnico-Profesional. Según datos del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) en todo el país actualmente existen mil 298 servicios educativos de nivel medio técnico en establecimientos de educación común, siendo en Córdoba 155 servicios estatales y 32 privados (www.inet.edu.ar).

⁷ Sostenemos esto dado que en la Ley se establece que “Los planes de estudio de la Educación Técnico-Profesional de nivel medio, tendrán una duración mínima de seis (6) años. Éstos se estructurarán según los criterios organizativos adoptados por cada jurisdicción y resguardando la calidad de tal Servicio Educativo Profesionalizante” (Art. 24- Ley 26.058), lo que incluiría al tercer ciclo y al polimodal en una sola estructura.

⁸ La actual administración educativa opera una serie de políticas que intentan resolver de manera sostenida los efectos de la crisis de los noventa. Hay un reconocimiento desde la administración central de estos fenómenos, planteándose medidas legales que habilitarían mayor inversión de las provincias y nacional. La Ley de Financiamiento Educativo sancionada a fines de 2005 dispone un incremento paulatino del presupuesto para el área en los próximos cinco años hasta alcanzar la cifra equivalente a 6% del producto interno bruto en 2010, porcentaje que ya se había previsto y no cumplido, en la Ley Federal del 95. La mayor parte de los fondos estarán destinados a garantizar la escolaridad de los niños desde los cinco años en todo el país, a lograr un efectivo cumplimiento de los diez años de educación obligatoria, a universalizar el nivel medio y al acceso de 30% de los alumnos a la doble escolaridad.

⁹ Los documentos de los CBC se pueden consultar en www.me.gov.ar

¹⁰ Según el estudio de la DINIECE, coexisten “55 modelos de establecimientos” que combinan de diversos modos la oferta educativa de los distintos niveles (en “El tercer ciclo de la Educación General Básica. Descripción de la oferta estatal”, DINIECE, MECyT, 2005:7).

¹¹ La Ley de Transferencia 24049, sancionada en diciembre de 1991, cerró hacia 1994 un

proceso que había comenzado treinta años atrás (1978: transferencia de escuelas primarias).

¹² El modelo institucional se refiere a la ubicación de cada año del tercer ciclo en relación con los restantes ciclos y niveles (en “El tercer ciclo de la Educación General Básica. Descripción de la oferta estatal” DINIECE, MECyT, 2005:11-13).

¹³ En 12 provincias predominan los establecimientos en ámbitos urbanos y, en otras 12, más de la mitad de los establecimientos son del ámbito rural (con 5 casos con índices superiores a 75%) (DINIECE, MECyT, 2005:15). La matrícula que se atiende en el ámbito rural, no supera 30% del total de alumnos que acceden al tercer ciclo.

¹⁴ DINIECE, MECyT, 2005:7. Ver datos numéricos y referencias sobre diferentes modalidades adoptadas (EGB completa; tercer ciclo-polimodal (secundarizado); instituciones de tercer ciclo o autónomas; instituciones que contienen todos los niveles; articulado) (pp. 8 y 9). La estructura del nivel es uno de los temas cruciales en el debate sobre la Ley de Educación, actualmente en curso, donde se proponen dos opciones de estructuración, a resolver por cada provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el curso de los próximos seis años: una que refiere a preservar la estructura de la educación primaria con siete años y la secundaria con cinco y, la otra, que implica mantener seis años para la escuela primaria y seis para la media. Ver documento para el debate: *Ley de Educación Nacional. anteproyecto de ley. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, septiembre de 2006.

¹⁵ Hacemos referencia al profundo marcaje de estilos de pensamiento que supone la socialización en la disciplina (Bernstein, 1995), y al reconocimiento de diferencias sustantivas en la jerarquía de las tres tradiciones que reconoce Goodson (2000:145-149): académica, utilitaria y vocacional o pedagógica.

¹⁶ Nos referimos, en particular, a los programas que se desarrollan desde la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, MECyT, en articulación con experiencias locales (Centros de actividades juveniles, Subite al colectivo, Programa de convivencia escolar, entre

otros). Ver referencias sobre los CAJ, en Alterman y Foglino, 2005.

¹⁷ Es particularmente interesante el análisis de Abratte y Pacheco, 2006, respecto del “mesonivel”, entendido como lugar de cruce de lo macro y micropolítico, que es relativamente independiente del espacio topológico en que se configuran las políticas. Los investigadores analizan problemáticas vinculadas con la reforma de la escuela técnica en una perspectiva compleja, en el marco de la Transformación Educativa en Córdoba. Estos procesos fueron rigurosamente estudiados por Carranza, 2005. Fenómenos similares son tratados a escala más general por Ezpeleta, 1997.

¹⁸ Título del proyecto: *Problemas, iniciativas y proyectos en escuelas secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos*, Nora Alterman; Adela Coria; Octavio Falconi; Ana María Foglino; Silvia Kravetz; Eduardo López Molina; Marcela Sosa. Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

¹⁹ El trabajo de campo se concretó en escuelas de la ciudad de Córdoba, de gestión pública y privada. Algunas son heterogéneas, tanto por su dimensión, su categoría, orientaciones del ciclo de especialización (nivel polimodal), composición, dimensión y formación de la planta docente, características del equipo directivo, condiciones de infraestructura y recursos y los sectores socio-económicos de la población escolar a los que atienden (medios y pobres).

Se realizaron entrevistas en profundidad a profesores y directivos, considerados actores

institucionales clave en relación con los proyectos que se desarrollan en las escuelas. Para la sistematización y el análisis de las primeras entrevistas se adoptaron como ejes:

- 1) la reconstrucción de iniciativas y proyectos institucionales identificando los sujetos intervenientes, los esquemas de percepción y valoración de los problemas institucionales y las estrategias de resolución que se construyen en el cotidiano escolar;
- 2) la identificación de las condiciones institucionales y sociales (aspectos materiales, organizacionales y simbólicos) operantes en la definición y desarrollo de iniciativas y proyectos;
- 3) el reconocimiento de los modos en que las iniciativas y los proyectos introducen nuevas formas de interacción en la institución, si se convierten en escenarios de expresión de conflictos ya existentes, si constituyen un camino instituyente de nuevas y diversas prácticas y sentidos; y
- 4) la reconstrucción del lugar asignado a los jóvenes en iniciativas y proyectos y las múltiples significaciones que los sujetos de este grupo construyen sobre su participación en ellos.

²⁰ La caracterización del proceso de puesta en marcha de la reforma en la provincia de Córdoba es analizado pormenorizadamente por Carranza y otros (1999:27-40).

²¹ Denominamos “artificialidad”, como un efecto de la no resolución satisfactoria de los tres problemas que A. Hargreaves (1998:133 y s) identifica respecto del currículo de la escuela media: el de la pertinencia, el de la imaginación y el del desafío.

Referencias bibliográficas

- Abratte, J. P. y Pacheco, M. (2006). *La escuela técnica en Córdoba. Sentidos y estrategia de la transformación educativa*, Córdoba, Argentina: FFyH-UNC.
- Aguerrondo, I. (2005). “Estrategias para mejorar la calidad y la equidad en la Argentina”, en Tedesco (comp.) ;*Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO, sede regional.
- Almundoz, M. R. (2000). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas* Buenos Aires: Santillana.
- Alterman, N. y Foglino; A. M. (2005). “Los Centros de Actividades Juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol x, núm. 26, julio-sept, 669-692.
- Beltrán, M. (2005). *La configuración de identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*, tesis de maestría, Córdoba, Argentina: CEA-UNC.

- Bernstein, B. (1995). *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (1996). "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización", en Pereyra (comp.) *et. al. Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*, Barcelona: Pomares.
- Bolívar, A. (1998). *Usos políticos de la autonomía de los centros y obstáculos para su ejercicio*, Granada: Universidad de Granada.
- Carranza, A. *et al.* (1999). "Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la provincia de Córdoba", *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación* (Córdoba, Argentina: FFyH-UNC), año 1.
- Carranza, A. *et al.* (2002). "La formación de profesores para el nivel medio en la provincia de Córdoba. (1986-1999)", *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación* (Córdoba, Argentina: FFyH-UNC), año 2, núms. 2 y 3.
- Carranza, A. (2005). "Escuela y Gestión educativa", *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Córdoba, Argentina: FFyH-UNC.
- Coria, A. (2006). "Políticas de enseñanza y lecturas de la escuela cotidiana", ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación "Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la etnografía y la Educación", Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I y Finochio, S. (comp). (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2005). "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas", en Tedesco (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, prólogo de Daniel Filmus, Buenos Aires: IIPE-UNESCO, sede regional.
- Dussel, I., Tiramonti, G. y Birgin, A. (1998). "Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos", *Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO-Novedades Educativas), año 9, núm. 18.
- Ezpeleta, J. (1997). "Reforma educativa y prácticas escolares", en *Políticas institucionales y actores en educación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Falconi, O. (2003). "La construcción de un espacio público entre estudiantes del CCH-Sur: prácticas de escritura en el contexto de la huelga universitaria 1999-2000". *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales* (México: INAH-UCM), vol. XIX, núm. 62.
- Filmus, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires: Tesis-Norma.
- Furlan, A. (2001). "La pedagogía frente al desafío del marketing" en *La educación hoy. Una incertidumbre estructural*, Córdoba, Argentina: Ediciones del Congreso Nacional e Internacional en Educación, Esc. Normal Alejandro Carbó.

- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*, Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. et al. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona: Octaedro.
- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela*, Buenos Aires: Eudeba.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Políticas de enseñanza y desarrollo curricular. Orientaciones políticas para el nivel medio, 2005, 2006*, Argentina: DNGCFD, www.me.gov.ar/gestion
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Documentos INET*, www.inet.edu.ar
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de ley. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa* (www.me.gov.ar).
- ONE (2003). *Operativo Nacional de Evaluación, datos cuantitativos del sistema*, Buenos Aires: MECyT-DNIECE (www.me.gov.ar/calidad).
- PNUD (2005). *Argentina después de la crisis. Un tiempo de oportunidades*, Informe de desarrollo humano, Buenos Aires: PNUD.
- Popkewitz, T. y Pereyra, M. A. (1994). “Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa”, en Popkewitz (comp.) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona: Pomares.
- Tedesco, J. C. (comp.) (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Prólogo de Daniel Filmus, Buenos Aires: IIPE-UNESCO, sede regional.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum... Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2004). “La enseñanza como problema político”, en Frigerio, *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Tiramonti, G. (comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- Urresti, M. (1999). “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, en Tentí, E. *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones* Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Bibliografía complementaria

- Alerman, N. (2003). “Dispositivos disciplinarios en escuelas secundarias cordobesas. Tensión entre disciplina y convivencia”, *Revista Conciencia Social* (Córdoba, Argentina: Escuela de Trabajo Social-UNC), año 2, núm. 3.
- Alerman, N., Coria, A.; Sosa, M; et al. (2005). “Problemas, iniciativas y proyectos en Escuelas Secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos, *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Córdoba, Argentina: FFyH-UNC.
- Augé, M. (1996). *Los no lugares. Espacios de anonimato*, Barcelona: Gedisa.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal Universitas.

- Birgin, A. (2005). "Políticas de enseñanza: lo prioritario hoy", presentación en Encuentro Regional, DGCYFD, Buenos Aires.
- Coria, A. (2004). "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975). Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional", en Remedi, E. (comp.) *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Coria, A. y Sosa, M. (2004). "Creencias, trayectorias y prácticas académicas en el campo universitario. Un enfoque para su estudio", *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación* (Córdoba, Argentina: FFyH-UNC), año 6, núm. 4.
- De Certeau, M. (1998). *La invención de lo cotidiano*, tomo I, México: Universidad Iberoamericana.
- Dubet, F y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*, Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S (comp.). (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.
- Elbaum, J. (1998). "La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar", *Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO-Novedades Educativas), año 9, núm. 18.
- Ezpeleta, J. (1991). "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", *Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO-Miñó y Dávila), año 3, núm. 5.
- Ezpeleta, J. (2004). "Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa", en Tenti, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Filmus, D. (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Frigerio, G. (comp.). (2005). *Educar, ese acto político*, Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Funes Artiaga, J. (1995). "Cuando toda la adolescencia ha de caber en la escuela" *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), núm. 238.
- Guerrero Salinas, M. E. (2000). "La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación y expresión de los jóvenes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México: COMIE), vol. V, núm. 10, 205-242.
- Margulis, M y Urresti, M. (1998). "La construcción social de la condición de juventud", en Cubiles (ed) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá: Siglo del Hombre .
- Merieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona: Octaedro.
- Murmis, M. y Feldman, S. (2002). "Formas de sociabilidad y lazos sociales", en Beccaria, et al. *Sociedad y sociabilidad en Argentina de los 90*, Buenos Aires: Biblos.
- Namo de Melo, G. (1991). "Autonomía de la escuela. Posibilidades, límites y condiciones", *Boletín del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, núm. 26, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Puiggrós, A. (2005). "Hacia un sistema educativo nacional, de base federal y democrática", en Tedesco, J.C. (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO-MECyTN.

- Remedi, E. (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos", en *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés.
- Rockwell, E. (1998). *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Sosa, M. y Pacheco, M. (2003). *Implementación del 3er ciclo de EGB en la provincia de Catamarca*, ponencia presentada en el coloquio nacional "A diez años de la Ley Federal de Educación, ¿mejor educación para todos?", junio, ECE-FFyH-UNC.
- Sosa, M. (2005). "Legado pedagógico y proyectos escolares, ponencia presentada en el encuentro", Enseñar es hoy la prioridad, Catamarca: DGCYFD-FFyH-UNC.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2004) "Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1.
- Tenti, E. (1998). "Expectativas y valores", en Tenti y Sidicaro, *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*, Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Tenti, E. (2000). *Una escuela para los adolescentes*, Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Tenti, E. (2003). "Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes", ponencia en seminario "Desafíos de la educación secundaria en Francia y los países del Cono Sur", Buenos Aires:ME/Embajada de Francia.
- Terigi, F. (2005). "Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional", en Tedesco, J.C. (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid: Morata.

Artículo recibido: 13 de abril de 2006

Dictamen: 27 de septiembre de 2006

Segunda versión: 14 de noviembre de 2006

Aceptado: 15 de noviembre de 2006