

ESTUDIOS/*STUDIES*

LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN LA ARGENTINA*

Horacio Ademar Ferreyra
Gabriela Cristina Peretti
Edgardo Atilio Carandino**

RESUMEN

En la década del 90' han operado una serie de reformas y transformaciones en torno a la Educación Media o Secundaria, no sólo en la Argentina, sino en Latinoamérica y el Mundo. En el presente trabajo sistematizamos una mirada de la educación media en Argentina, centrando el foco del mismo en los problemas que se generaron a partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación y las tendencias del nuevo orden mundial, con el propósito de contribuir con la elaboración y el análisis del estado actual de la Educación Media en la Argentina, la identificación de sus problemas más significativos y relevantes, y la proyección de estrategias superadoras a modo de recomendaciones y no de recetas. Estamos convencidos que en este nuevo siglo, el desafío radica en la necesidad de que el Sistema de Educación Media responda con su proyecto educativo, desde la lógica de la oferta y no sólo desde la demanda productiva, con calidad y equidad, a los requerimientos de una sociedad marcada por la heterogeneidad, partiendo de la concepción de lo diverso, es decir que no hay un único modelo de cómo cambiar, sino oportunidades para la innovación.

* El presente trabajo ha recibido Mención Especial en el marco de la Convocatoria PREMIO ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACION-2001- Organizado por la Academia Nacional de Educación de la Argentina .

** Horacio Ademar Ferreyra: Actualmente se desempeña como Jefe de Equipo de Proyectos del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba. E-mail: hferreyra@coop-morteros.com.ar. Gabriela Cristina Peretti: Actualmente es responsable pedagógica de la Unidad Ejecutora Provincial del Programa Nacional de Becas Estudiantiles / Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. E-mail: perettigabriela@dat32.com.ar. Edgardo Carandino: Actualmente es Director -por concurso- del Instituto Provincial de Educación Media de la ciudad de Oncativo y Secretario General de la Unión de Educadores de Córdoba/Delegación Río Segundo. E-mail: carandino@arnet.com.ar.

Introducción

La sociedad vive un tiempo de profundas transformaciones. Estamos inmersos en una verdadera revolución cuyas notas más significativas son la velocidad e intensidad de los cambios que ocasionan un gran impacto no sólo en lo económico, sino también en lo político y cultural.¹ Frente a esta situación, y como en otros lugares del mundo², la Educación Media³ en nuestro país se cuestiona seriamente y analiza nuevas estrategias para superar los desajustes existentes.

Durante la década del '90, la Educación Media en Argentina, se ve afectada por una reforma estructural que impactó a nivel institucional-curricular. Si bien ello se produjo en términos generales en el mismo sentido en que se encaminó la transformación educativa en el marco de la Ley Federal de Educación, ciertas particularidades en las formas y el ritmo de aplicación en las distintas Jurisdicciones⁴, generaron consecuencias no deseadas, que se sumaron a los problemas no resueltos de la anterior escuela secundaria.

En este marco de dilemas, conflictos, problemas y cambios, nos propusimos efectuar un estudio de corte exploratorio-descriptivo sobre la Educación Media en Argentina, centrando el foco de nuestro análisis en los problemas que se generaron a partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación y las tendencias del nuevo orden mundial, asumiendo el pasado como predisposición, el futuro como construcción de posibilidades y el hoy como realización de acciones innovadoras. Cabe destacar que el mencionado tema está actualmente presente en el escenario de las discusiones del ámbito nacional y provincial, pero sólo se cuenta con datos cuantitativos globales y escasa información cualitativa debidamente sistematizada, lo que no facilita el proceso de toma de decisiones en las esferas gubernamentales e institucionales. Nuestro interés por analizar el problema de la "crisis de identidad de la Educación Media" en su dimensión institucional y curricular, se sustenta en la convicción de que un estudio como el presente, puede brindar elementos para repensar la transformación del subsistema, aumentar el grado de familiaridad con el tema mencionado y abrir interrogantes para futuras investigaciones. Por ello, el presente trabajo, pretende contribuir con la elaboración y el análisis del estado actual de la Educación Media en la Argentina, la identificación de sus problemas más significativos y relevantes, y la proyección de estrategias superadoras a modo de recomendaciones y no de recetas.

Desde el punto de vista metodológico, optamos por efectuar una investigación bibliográfica. Una primera aproximación permitió revisar la literatura y sistematizar la información existente, definiendo el estado actual de la educación media a nivel nacional y jurisdiccional en el marco mundial y latinoamericano. La segunda, se centró en el análisis de los problemas de la educación media en Argentina y en la proyección de estrategias superadoras.

El informe se organiza en tres capítulos, conclusión y una serie de cuadros que contienen un conjunto de informaciones que amplían y facilitan la comprensión de los distintos capítulos.

En el Primer Capítulo se describen los escenarios mundial, regional y nacional, a partir de la mirada de los Organismos Internacionales y las Políticas Educativas que afectaron el Nivel Medio en Argentina.

En el Capítulo Segundo, se caracteriza el estado de la Educación Media Argentina tras la promulgación de la Ley Federal de Educación y se abordan los problemas considerados más relevantes en ese contexto.

En el Capítulo Tercero, se definen principios básicos y acciones, con intención de acercar respuestas a los problemas del nivel.

La Conclusión plantea un cierre del trabajo que es, a su vez, apertura hacia la construcción de nuevas miradas respecto de la Educación Media.

En este siglo, el desafío radica en la necesidad de que el Sistema de Educación Media responda con su proyecto educativo, desde la lógica de la oferta y no sólo desde la demanda productiva, con calidad y equidad, a los requerimientos de una sociedad marcada por la heterogeneidad, partiendo de la concepción de lo diverso de la realidad, es decir que no hay un único modelo de cómo cambiar, sino oportunidades para la innovación.

CAPITULO I

EL SENTIDO DE LA TRANSFORMACION EDUCATIVA

1.1. LOS NUEVOS SIGNOS DE UN ESCENARIO CAMBIANTE

Antes de abordar el análisis de los cambios educativos, consideramos importante hacer una breve referencia a las transformaciones que atraviesa el actual escenario internacional, con el propósito de sintonizar las claves educativas con los ritmos que nos impone la nueva sociedad.

Nadie puede negar que en las últimas décadas el mundo vive un tiempo de profundas transformaciones, las palabras claves de estos cambios son: globalización, concentración de grandes empresas, desaparición de las medianas, privatizaciones, achicamiento del mercado, desempleo, pérdida de centralidad de los sujetos. La democracia liberal se convierte en el sistema de legitimación del Estado a nivel mundial y la economía de mercado, en su correlato económico.

En América Latina y particularmente en nuestro país, los Estados-Nación, están obligados a redefinir la actuación del sector público en el ámbito nacional, subnacional, y supranacional, a procesar los nuevos conflictos que se generan en el marco de sociedades más fragmentadas y a promover otra articulación con la sociedad civil, de esta manera “ *el Estado y su soberanía sufren una doble erosión, por una parte desde afuera, los procesos de trasnacionalización. Por otra, al interior, las dificultades económicas, la disolución social, la desestabilización política y la segmentación de las sociedades* ”⁵

Pero estos problemas actuales no se manifiestan únicamente en la desigualdad de orden político-económico. Las oportunidades de vida son objetivamente distintas, los valores, expectativas y pertenencias culturales se han tornado diferentes. Estos procesos sociales generan distintos modos de estar en el mundo, modos que encierran nuevas formas de percibir y percibirse, de sentir, de interactuar, de vivir el trabajo. Las prácticas alimentarias, la diversión, los desplazamientos dentro de los nuevos espacios urbanos, son dimensiones de la existencia sometidas a fuertes redefiniciones, estas nuevas formas penetran en el ámbito de la

escuela, interpellando sus viejas respuestas. A diferencia de lo que ocurrió en los 60, el espíritu de la juventud de hoy no respira la búsqueda de una sociedad más homogénea, por el contrario coexisten varias sociedades que luchan por su propio bienestar e identidad.

“... Antes un padre podía decir: estudiá para ser médico o aprendé a trabajar conmigo en el almacén porque ése es tu futuro. Hoy la imagen para hacerse rico tiene que ver con la suerte, con ser jugador de fútbol o estrella de televisión, ... No tiene que ver con la preparación profesional...”⁶

Las sociedades en este inicio de siglo presentan un desarrollo heterogéneo, que muestra las dos caras de una misma realidad, globalización y fragmentación, entre las cuales se debaten, –no sin grandes esfuerzos– para comprender la situación y proyectarse. Esta realidad no permite a las sociedades y gobiernos asumir plenamente las transformaciones que se dan en las distintas dimensiones: incorporación de los avances de la ciencia y la tecnología y aplicación de diferentes modelos organizacionales, que derivan de un nuevo orden basado en el conocimiento como herramienta competitiva y la ética como clave para construir una nueva sociedad.

En este sentido, la UNESCO, sostiene que *“una sociedad del conocimiento se va perfilando como una forma superadora de las actuales, en la medida en el que el conocimiento sea un bien disponible para todos”⁷*

Lo educativo no puede discutirse y resolverse separadamente del todo social, porque la problemáticas y las necesidades son cada vez más complementarias y requieren de la integración y cooperación con el sistema cultural, político, científico-tecnológico, productivo y económico-financiero.⁸

Los países deben construir diversas alternativas que les permitan salir del círculo vicioso de la pobreza y la marginación. El desafío es entonces encarar las transformaciones, pero no de manera disociada, sino integrada, porque los intereses y necesidades de un sistema requieren de la interacción mutua con los otros.

Para el logro de un desarrollo sustentable, la educación en general y la del nivel medio en particular, deberá dar respuesta a los problemas derivados de los procesos simultáneos y a veces contradictorios de mundialización, regionalización, democratización, polarización, marginación y exclusión.

En esta escenografía, el sistema educativo pasa a ser una prioridad para la construcción de sociedades más homogéneas, y la educación el instrumento más importante de carácter estratégico para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, permitiendo el desarrollo de competencias intermedias que permitan a toda la población, la profundización de la formación básica en un campo amplio del entorno socio- productivo.⁹

1.2. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: CLAVES A NIVEL INTERNACIONAL Y REGIONAL

El problema de cómo acercar conocimiento a más personas y con mayor calidad, no es una preocupación particular de la Argentina, es una ocupación de la mayoría de los países independientemente de su nivel de desarrollo. La cuestión está en ebullición y es muy fuerte la proliferación de reformas, transformaciones e innovaciones educativas en todas partes; estas preocupaciones alcanzan niveles de urgencia frente a la velocidad con la que se producen los cambios y fundamentalmente por las dificultades de los Estados para dar respuestas a las demandas.

Las políticas educativas en buena parte del mundo están marcadas por una fuerte tensión estructural entre los proyectos políticos y económicos.

Dentro de esta realidad y en el transcurso de la década del 90' se fueron construyendo “*metapolíticas*”¹⁰ para el desarrollo de los cambios educativos a nivel regional, en las que se expresan los lineamientos generales para una acción concertada desde lo global, regional y local.¹¹

Las agendas educativas de los organismos internacionales, parecen estar centradas en el “mejoramiento de los servicios educativos”. Es éste el concepto nuclear que organiza el conjunto de planteos en el sector y que han sido sistematizados en diversos documentos que resultaron de convocatorias a escala mundial, latinoamericana y regional, en las que participaron representantes de los organismos de gobierno, de las organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales.

En marzo de 1990, en Tailandia, se aprobó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. En ese documento se hace un llamamiento para superar el analfabetismo y procurar el acceso de todos los ciudadanos del mundo a la educación, estableciéndose las orientaciones para la definición de las políticas educativas en lo que respecta a educación básica. El eje medular de dichas declaraciones se centra en la “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (NBA), las cuales comprenden:

*“...Las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo...”*¹²

Es por ello, que en tiempos de austeridad y de demandas sociales y económicas, se hace necesario proteger enérgicamente la Educación Básica, operativizando vías que conduzcan a un “Desarrollo Humano Sustentable”¹³, asumiendo como reto:

- La universalización del acceso a la educación básica y fomento de la equidad.
- La concentración de la atención en el aprendizaje.
- El potenciar los medios y el alcance de la educación básica.

- El mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje.
- El fortalecimiento de la concertación de acciones locales, regionales, nacionales e internacionales.

En 1991 y convocado por la UNESCO se realizó en Quito, Ecuador, la IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto de Educación para América Latina y el Caribe, de la que participaron los Ministros de Educación de la Región. En la misma, se suscribió la “DECLARACIÓN DE QUITO” donde se reconoce explícitamente que *“estamos en un momento de enorme trascendencia histórica, definido por la necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo que responda a los desafíos de la transformación productiva con equidad social y a la democratización política”*¹⁴

El documento expresó un alto grado de consenso acerca de que el problema en educación hoy en los países de la región, no es coyuntural, sino el agotamiento de estrategias tradicionales que han venido dando respuestas a las distintas problemáticas.

Esta caracterización del problema permitió definir nuevas estrategias educativas enmarcadas en las siguientes líneas de transformación:

- Política: introducir el largo plazo en las estrategias de desarrollo, diseñando Políticas Educativas de Estado en vez de Políticas de Gobierno. Para esto se requieren acuerdos básicos entre los actores: construir grandes consensos nacionales en torno a la educación permitiría resolver las dificultades vividas en el pasado, como consecuencia del burocratismo y cortoplacismo político.
- Estratégica: incorporar nuevos actores y recursos de manera sistemática y creativa como fuente de dinamismo, que contribuyan a que la educación se convierta en un factor clave de desarrollo en sus aspectos económico, político, social y cultural.
- Institucional: mayores grados de autonomía y apertura de la educación a los requerimientos de la sociedad. En contextos de fuerte desigualdad y heterogeneidad social como los que existen en América latina y el Caribe, la descentralización y autonomía deben estar acompañadas por una fuerte acción central destinada a preservar la cohesión nacional, determinar los criterios para la formulación de políticas, sistematizar y circular la información, identificar experiencias valiosas, evaluar resultados y compensar las desigualdades generadas por las diferencias locales o étnicas, entre otras.
- Pedagógica: introducir en los diseños curriculares una nueva lógica: la de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (NBA) pertinentes para el desempeño en los diversos ámbitos de la sociedad; esto implica pensar la educación desde las competencias requeridas por los sujetos y la sociedad. Para ello se recomienda: ampliar el número de actores sociales que definen los objetivos del currículo; diseñar modalidades pedagógicas que formen individuos creativos y solidarios, capaces de identificar problemas y buscar información pertinente y que opten con racionalidad entre diversas alternativas. Esto conlleva la necesidad de profesionalizar el rol de los docentes y directivos, disponer de materiales adecuados y estimular el apoyo de la familia.¹⁵

Por su parte, CEPAL publica en 1992 “Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, planteando la necesidad de crear *“las condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico tecnológico que haga posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social”*¹⁶

En este marco, las políticas educativas tenderán a:

- Distribuir conocimientos equitativamente, permitiendo a los habitantes el dominio de los códigos que favorezcan la participación y logrando la formación en valores, habilidades y estrategias, que permitan un buen desempeño en diferentes ámbitos de la vida social y productiva.
- Generar igualdad de oportunidades de ingreso a la educación por parte de diferentes grupos sociales y la posibilidad de acceder a una educación de calidad.

Para ello, se propone: abrir la educación a los requerimientos de la sociedad, favorecer la autonomía de las instituciones educativas, asegurar que toda la población esté capacitada para manejar los conocimientos y códigos de la sociedad moderna, impulsar la creatividad en el uso y difusión de la ciencia y la tecnología, establecer formas de evaluación de los procesos y resultados estimulando una gestión responsable de las Unidades Educativas, apoyar la profesionalización y el protagonismo de los docentes, el compromiso financiero de la sociedad con la educación y el desarrollo de la cooperación regional e internacional.

En 1993, en Santiago de Chile, se realizó la V Reunión del Comité intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, convocado por UNESCO, donde se ratificó la Declaración de Quito, donde se ratifica la consideración de la educación como un factor estratégico para el crecimiento económico, los procesos productivos, la justicia y la solidaridad social, encontrando en la adquisición de conocimientos, la formación de habilidades técnicas y la internalización de valores, los ejes fundamentales para la superación de la pobreza.

La profesionalización de la acción educativa es una prioridad para el desarrollo sistemático de la educación y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones en cuanto a lo que se aprende, a cómo se lo enseña y a las formas educativas para que ello ocurra, deben realizarse en un marco de responsabilidad preestablecida: la dimensión ética, los avances de los conocimientos científicos y técnicos, el reconocimiento de los diversos contextos y características culturales, sobre la base de consensos y acuerdos educativos estables y democráticos.

Esto supone desde la dimensión interna de la acción educativa, dos ejes: institucional y pedagógico.

“El institucional, sostiene la profesionalización de las acciones del Ministerio y de los niveles siguientes de la administración educativa como de la acción de las Instituciones Educativas. Con relación a ésta y para que pueda aprovechar mejor su nueva autonomía se recomienda: desarrollar una nueva gestión de los establecimientos, afirmar la función estratégica del director, fortalecer los nuevos roles de los docentes y acciones de concertación con la comunidad educativa, estimular la descentrali-

zación curricular y garantizar una buena infraestructura física y técnico-pedagógica.

El eje pedagógico supone la profesionalización de los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, la enseñanza de las matemáticas, la incorporación de componentes de la cultura científico-tecnológica y del medio ambiente; mejorar la educación básica de jóvenes y adultos, como uno de los modos de superar el círculo de la pobreza.”¹⁷

En la 29° Reunión de la Conferencia General de la UNESCO –París, 1997–, cuyo eje fue la “construcción de una sociedad del conocimiento como base del desarrollo sustentable”, nuevamente las demandas de una educación de calidad con equidad se plasmaron como desafíos.

En el año 2000, se realiza en Dakar (Senegal) el Foro Mundial de la Educación, con la participación de 183 países. En el mencionado evento se consideró necesario recuperar los planteamientos originales de “Educación para Todos” y su “visión ampliada de la educación básica”:

“Una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos (niños, jóvenes y adultos), dentro y fuera del sistema escolar (familia, comunidad, lugar de trabajo, bibliotecas y centros culturales, medios de comunicación, acceso a las modernas tecnologías, etc.) y a lo largo de toda la vida. Es indispensable recuperar para la educación y para la política educativa la visión multisectorial, entendiendo que los problemas no se explican ni se resuelven exclusivamente desde lo educativo, sino desde una política económica y social responsable del bienestar de las mayorías; la visión de sistema, superando la visión fragmentada y parcelada por edades, niveles, componentes o modalidades; y la visión de largo plazo, superando el cortoplacismo inmedatista al que fuerzan a menudo las lógicas de la política y las del financiamiento internacional”¹⁸.

Como puede verse, los desafíos de los 90 aún hoy en los inicios del Siglo XXI persisten, en mayor o menor medida: equidad, calidad, descentralización, participación y autonomía, siguen siendo las claves que orientan los procesos de transformación en los países latinoamericanos.

Esto hace necesario, sostener a la educación como una Política de Estado, mejorar los procesos de planificación y gestión, priorizar los aprendizajes con un profundo sentido ético, asumir los resultados de la educación con responsabilidad, valorizar profesionalmente a los educadores, fortalecer en lo cotidiano la educación permanente, generando nuevas vías de financiamiento que aumenten las posibilidades de calidad y equidad educativa.

El énfasis en la educación primaria que se dio en la década de 1990, si bien importante por sí mismo, se hizo a costa de una postergación de la problemática de

la educación secundaria / media y universitaria, y de un abandono casi total de la educación y capacitación de jóvenes y de adultos. Es por ello que se recomendó no abandonar los desafíos de la Educación Básica, pero incorporar al escenario transformador, la educación de adolescentes, jóvenes y adultos como una prioridad para el desarrollo y una palanca fundamental para quebrar el círculo vicioso entre pobreza e ignorancia.

1.3. LA EDUCACIÓN MEDIA ARGENTINA, EN LATINOAMÉRICA Y EL MUNDO

La educación media se encuentra hoy en el foco del debate socio-educativo a escala internacional, latinoamericana y nacional, como consecuencia del agotamiento de un modelo tradicional que ha tenido dificultades para dar respuesta al fenómeno mundial de masificación –derivado de la expansión de la educación general básica– y a las exigencias de una formación homogénea y a la vez polivalente.

En el análisis comparativo de las experiencias más significativas de otras culturas¹⁹, se encuentra a la educación media organizada fundamentalmente en dos ciclos: Básico y Superior.

El ciclo Básico como resultado de un proceso universal de reivindicación popular por extender la educación para todos los sectores sociales, asumiendo el desarrollo de un conjunto de competencias básicas para la vida, desde una organización curricular cada vez más homogénea, comprensiva y global. El ciclo Superior, en cambio, procura el abordaje de una propuesta diversificada que integre la formación para la ciudadanía, la prosecución de estudios superiores y la inserción en la vida socio-productiva.

En la mayoría de los países, el ciclo Básico es de carácter obligatorio y el Superior postobligatorio, a ambos asisten adolescentes y jóvenes de entre 11/15 años y 14/19 años de edad, respectivamente. La duración de cada ciclo oscila entre 2 y 4 años. Esta situación es similar en los países cuyos ingresos oscilan entre los niveles medios y bajos, como los latinoamericanos.²⁰

A mediados de los años 90, en la mayoría de los países, se ha instalado la necesidad de una educación media básica, de carácter obligatorio que garantice la retención en el sistema educativo durante el período de obligatoriedad y consecuente promoción, aumentando de esta manera los índices de escolarización y graduación.

La cobertura de la educación media –eficacia externa– se presenta de diversas maneras en los distintos países según sus niveles de desarrollo. La tasa bruta de escolarización secundaria en Argentina es de 69%, frente a un promedio del 62,7% de los países de ingresos medios altos y del 46,1 % de los países de ingresos medio bajos. En cambio, la tasa neta, por su parte, alcanza en Argentina el 59%, superior al 51,2% del promedio de los países de ingresos medios altos, pero muy alejada del 89,1% de los países de ingresos altos.²¹

En las últimas décadas, comienza a argumentarse que la escuela media es “*un continente de nadie*”, “*un lugar de pasaje*”, a dónde se asiste para pasar el tiempo o simplemente “para obtener una credencial o certificación”, cuestionando

no sólo la eficacia externa, sino también la interna o sea la aptitud del sistema para lograr la graduación en tiempo. El porcentaje de graduación secundaria en la Argentina es del 37%, similar al de México, Grecia y Uruguay, pero demasiado lejano a los de Canadá (83%) y EE.UU. (92%).²² Esto nos muestra comparativamente, la existencia de dificultades para garantizar el trayecto escolar de los estudiantes, que se manifiesta en los índices de éxito o fracaso escolar (repitencia, desgranamiento, deserción, sobreedad, abandono, entre otros indicadores).

La oferta diversificada del ciclo superior de la educación secundaria / media, supone diversos circuitos educativos, lo que ha llevado a la existencia de establecimientos formativos con funciones distintas, pero fuertemente articulados en los países desarrollados y segmentado en los subdesarrollados.

En general, la formación académica-propedéutica está dirigida a los sectores más favorecidos de la población, a los sujetos que accederán a estudios superiores. En cambio, la formación profesionalizante-vocacional está direccionada a sectores más amplios y heterogéneos de la población y asociada con un puesto de trabajo intermedio y preferentemente vinculado con el sector industrial. En los últimos años, se observa una modificación en el currículum de estas ofertas, proponiendo el desarrollo de competencias para desempeñarse en amplios campos ocupacionales, acordes con los avances científicos tecnológicos, la formación para la participación ciudadana, e incorporando nuevos trayectos orientados al sector de los servicios.

En algunos países altamente industrializados como, Alemania, Inglaterra y Holanda, cuyo eje formativo gira entorno al mundo del trabajo y la producción, los sistemas educativos han instalados fuertes mecanismos de “selectividad temprana”, que suponen que los estudiantes en el primer ciclo de la educación media deban enfrentar decisiones bastante determinantes para su vida futura, eligiendo una orientación / modalidad o rama que marcará fuertemente su proceso formativo, generando en la trama social sentidos de éxito o frustración profesional y de inclusión / exclusión en la vida productiva.

En cambio, otros países, por ejemplo EE.UU. y Japón, presentan en los últimos tiempos una escuela media más homogénea, con una fuerte formación de fundamento en ambos ciclos y una diversificación hacia amplios campos del mundo socio-productivo en la secundaria superior, sin llegar a una especialización. Esto supone una fuerte “nivelación curricular” entre las escuelas, cuya misión tradicional era la formación propedéutica y la técnico-profesional. Se observa que gradualmente la función profesionalizante se está concentrando en otro tipo de instituciones estatales o privadas, más allá de la escuela media, vinculadas a los Ministerios de Trabajo, Economía o a diversos sectores de la producción.

A esto se le suma la valoración social diferente que se les asigna a las distintas orientaciones de la escuela media superior: *“La académica-propedéutica-general es más apreciada que la opción técnica profesional-vocacional”*²³

En general, existe una tendencia en todos los sistemas educativos, a la integración de las ofertas, que se manifiesta en cambios que procuran la unificación formal de ramas / orientaciones o modalidades anteriormente separadas, a partir de la identificación de amplios campos del saber y hacer socio-productivo, la atención a todos los alumnos en establecimientos educativos similares (integrando ciclo básico y superior) y la unificación general de las certificaciones y títulos.

En Latinoamérica, la mayoría de los países está desafiando diversas estrategias²⁴, que suponen el afianzamiento de la:

- Homogeneización de los antiguos primeros ciclos de la educación media, en algunos casos instituidos como un nivel autónomo denominado Educación Secundaria Básica y que varias leyes de los años 90, proponen transformar en el último ciclo obligatorio de la Educación General Básica.
- Diversificación del Ciclo Superior, concentrando y vinculando la gran cantidad de ramas existentes en modalidad / orientaciones que involucran amplios campos del saber y hacer. Esto supone fortalecer el desarrollo de las competencias básicas, profundizando las mismas a partir de la apropiación de un amplio campo vinculado a distintos procesos: de la naturaleza, socio-económicos y organizacionales, de desarrollo personal y social, producción de bienes y servicios y expresivos, comunicativos y/o de la producción artística. Siendo lo deseable que los jóvenes aborden y aprendan un proceso lo más acabadamente posible, sin abandonar la aproximación a saberes de diferente tipo correspondientes a los otros campos del saber y del hacer.
- Inclusión en el trayecto diversificado y de manera transversal de saberes vinculados a las Ciencias Sociales y Humanidades, Naturales y Tecnológicas que profundicen la formación general y a la vez orientada del ciclo superior.
- Creación de alternativas organizacionales y pedagógicas diferentes para la formación técnico-profesional que apunten a la desburocratización y flexibilicen la oferta en el marco de una real vinculación con el sector socio-productivo.

El mundo del trabajo y la producción le reclama una mayor vinculación con las demandas reales del sector; los círculos académicos, la preparación para la continuación de estudios superiores; y la sociedad en su conjunto, el desarrollo de competencias y capacidades que faciliten la transición a la vida adulta, la actuación en diversos contextos y la participación ciudadana, dentro de un marco explícito de valores morales y sociales.

Atendiendo a estas demandas, numerosos países de América Latina redefinen los logros que deben alcanzar los egresados de cada uno de los niveles y modalidades y/o los contenidos que deben ser aprendidos, así los esfuerzos se dirigen a evaluar la calidad de sus sistemas educativos. Hasta ahora la mayor parte de estas evaluaciones se realiza sobre los logros de aprendizaje de los alumnos, en algunos casos, con valor promocional, como en Costa Rica y en República Dominicana, en otros, con valor diagnóstico, como en Chile y Argentina.

Tanto los esfuerzos de los Estados como los de las instituciones parecen inscribirse cada vez más claramente en la búsqueda internacional de reconversión de los sistemas educativos nacionales, a través de reformas que intentan dar coherencia a una serie de innovaciones y cambios parciales, acelerando un proceso de producción de políticas públicas para su nueva configuración.

1.4. EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y LOS LINEAMIENTOS BASICOS DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN LA ARGENTINA.

Desde diferentes miradas y perspectivas, y particularmente desde los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en la década del 80^o, se coincide en señalar que el Sistema Educativo Nacional estaba en crisis como consecuencia de la profundización de un conjunto de problemas históricos y estructurales no resueltos y de los cambios políticos, económicos y sociales que se manifestaban a nivel mundial. Las críticas señalaban:

- Agotamiento de un Sistema Educativo que tenía más de 100 años, institucionalizado por la Ley 1420 de 1884, la Ley Avellaneda de 1885, que organizaba el proceso de la Educación Primaria, de Adultos y Superior de nuestro país, y la creación del Colegio Nacional y de la Escuela Normal (para la formación de maestros)²⁵. El Sistema Educativo que se había gestado fue muy útil en la conformación del Estado, la integración nacional y para los propósitos de la generación del ochenta. Posteriormente se producen intentos de cambios, pero estos no fueron suficientes como para plantear una reforma profunda en relación con las demandas de los nuevos contextos. También se ponen en marcha una gran cantidad de reformas y de proyectos de leyes generales u orgánicas de la educación, que no pasaron de ser más que intentos de cambio, en el marco de buenas intenciones que no llegaron a plasmarse en una realidad.
- Pérdida del valor simbólico, histórico y de prestigio social atribuido a la Institución Educativa, como representación social de un modelo educativo escolarizado.
- Problemas de calidad y equidad en el sistema: insatisfacción expresada por diferentes actores sociales, vaciamiento de contenidos socialmente válidos y significativos; segmentación regional y social del sistema educativo; elevados índices de fracaso escolar; circuitos formativos diferenciados, comportamientos anómicos de las instituciones educativas que daban cuenta de ineficiencia e ineficacia.
- Desconocimiento por parte de los sectores productivos / empresariales de la escuela como instituciones formadoras de cualidades apreciadas en los trabajadores; críticas del sector centradas en la desvinculación del mundo del trabajo, contenidos desactualizados y desarticulación con la vida cotidiana, escasa exigencia y facilismo.
- Dificultades en la gestión y administración del sistema que responde a modelos de organización institucional preburocráticos: artesanales y basados en las relaciones personales, es decir no profesionalizados.
- Falencias en la formación docente como consecuencia de un marcado retraso de los planes de estudios; desarticulación e inexistencia de ofertas de perfeccionamiento docente; escaso interés de los jóvenes y adultos por el magisterio y los profesorado.

En 1983, con el retorno a la democracia, se pone en marcha un proceso de cambio socio-educativo, creándose las condiciones para el debate y la construc-

ción del consenso necesario para la transformación del Sistema Educativo Argentino. Ejemplo de ello, son las discusiones públicas en el Congreso Pedagógico Nacional (1986-1988) donde se manifiesta formalmente la necesidad de coordinar en el ámbito nacional los esfuerzos de las distintas jurisdicciones, para superar los problemas del sistema²⁶, marcando un límite entre una etapa de muchas décadas de diagnósticos y otra que, a partir de sus conclusiones, produjera hechos que cambiaran un modelo educativo agotado, extendido y multiplicado, por otro que fuera cualitativamente superior al garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas para todos los habitantes del territorio nacional.

En 1991, y a partir de las conclusiones del mencionado Congreso se enuncian las “Bases de la Transformación de la Educación Nacional” que involucra el sistema y las instituciones educativas con reformas estructurales. La descentralización aparece como uno de los ejes estratégicos de las políticas del Ministerio de Educación de la Nación: por Ley 24040/92 se transfieren a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos del Nivel Medio y Superior No Universitario. De esta manera, el Ministerio Nacional se quedó sin escuelas, haciéndose necesaria la redefinición de sus funciones en este nuevo escenario. “...*La descentralización no se concibe como una federalización, sino como una reorganización burocrática-administrativa cuya cabeza sigue siendo la misma: la Nación.*”²⁷

Frente a estas ideas y vaivenes en los discursos, en abril de 1993 se sanciona la Ley Federal de **Educación No. 24.1952828**. Se inicia así un proceso particular inédito de concertación para su implementación entre el Ministerio de Educación de la Nación y las distintas Jurisdicciones en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Este recoge las múltiples elaboraciones y regula un Sistema Educativo Federal, en el que todos los Sistemas Educativos Jurisdiccionales quedan integrados, tanto el estatal como el de gestión privada, apareciendo por primera vez en la Historia de la Educación Argentina la integración del nivel medio a la nueva estructura del Sistema Educativo Nacional.

La transformación educativa puesta en marcha a partir de la Ley Federal altera las estructuras legales, organizativas, académicas, curriculares, según nuevas opciones político-educativas, económicas y socio-culturales, afectando los ejes fundantes del modelo escolar surgido en el Siglo XIX al proponer los siguientes cambios:

- Reorganización y refuncionalización del Ministerio Nacional y de los organismos del gobierno educativo de las distintas jurisdicciones.
- Modificación de la estructura del sistema, con denominaciones, duración y concepciones diferentes de las anteriores (Educación Inicial: 1 año –obligatorio–, Educación General Básica de 9 años, organizada en tres ciclos-obligatoria-, Educación Polimodal de 3 años-postobligatoria-, Educación Superior y Cuaternaria).
- Efectivización de los diez años de obligatoriedad.
- Transformación curricular que supone la concertación en el ámbito federal de un curriculum común con diferentes niveles de especificación y contextualización (Nación: Contenidos Básicos Comunes. Jurisdicción: Diseños Curricula-

res Jurisdiccionales. Institución Educativa: Proyectos Curriculares Institucionales y Proyectos de Aula).

- Construcción de un Sistema Educativo que aumente las oportunidades de aprendizajes para todos
- Articulación de los distintos trayectos de la educación formal
- Instalación de un nuevo modelo de organización y gestión, siendo considerada la Institución Educativa como la Unidad del Cambio e Innovación.
- Promoción de un sistema de evaluación de la calidad
- Formación y reconversión del personal directivo, docente y administrativo para el nuevo modelo
- Vinculación de lo educativo con la realidad social.

El 2001, nos indica que existen avances y retrocesos en la implementación de las directrices básicas planteadas para la transformación del sistema en el Territorio Nacional, habiéndose instalado la necesidad del cambio y asumido el proceso de innovación diferentes matices y ritmos en virtud de las particularidades regionales y contextuales de cada jurisdicción; muchos desafíos están en construcción y otros pendientes, observándose una reorientación de las políticas que indican la focalización de los esfuerzos, en acciones transformadoras de la EDUCACIÓN MEDIA, como nivel crítico, no sólo por sus resultados, sino por los procesos vivenciados y la necesidad de redefinir su identidad a la luz de los nuevos desafíos que hoy impone una sociedad marcada por las tendencias de la globalización y la fragmentación.

CAPITULO II LA EDUCACION MEDIA EN ARENTINA

2.1. Caracterización y Estado Actual de Situación²⁹

La nueva organización del Sistema Educativo Argentino contenida en la Ley Federal de Educación tiene en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB3), en el Nivel Polimodal (EP) y los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) quizás el desafío más importante.

Las reformas curriculares y los estilos de gestión institucional provocan un proceso de transformación complejo, desarrollado con diferentes niveles de implementación e impacto en la estructura académica y organizativa de cada subsistema educativo jurisdiccional. Ya que, aunque son el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Cultura y Educación quienes coordinan y concertan la política educativa y cooperan en la resolución de los problemas, es en el nivel jurisdiccional donde se planifica, organiza y administra cada subsistema.

La puesta en práctica de los cambios configura una oferta de enseñanza media con carácter heterogéneo. Si bien el Tercer Ciclo de la escolaridad obligatoria, la Educación Polimodal y los T.T.P. poseen características específicas, éstos atienden una franja etárea común y se conforman, básicamente, a partir de la transfor-

mación de un mismo nivel de la antigua estructura del sistema educativo, el nivel medio.

2.1.1. TERCER CICLO DE LA EGB (EGB3)

De acuerdo con la Ley Federal de Educación (1993), el Tercer Ciclo de la E.G.B. forma parte de la etapa de escolaridad obligatoria y debe dar oportunidad a todos los alumnos para completar los aprendizajes considerados básicos, tanto para su desarrollo personal como para su desempeño cívico y social. Para ello debe constituir, en articulación con los ciclos precedentes, una unidad pedagógica que garantice la retención en el sistema educativo de la mayor cantidad de jóvenes durante el período de obligatoriedad escolar. Se procura responder a las necesidades específicas de los adolescentes de 12, 13 y 14 años; necesidades que se relacionan con el desarrollo para poder continuar estudios orientados en el nivel Polimodal, para actuar con mayores márgenes de autonomía, resolver problemas y llevar adelante proyectos que impliquen procesos intelectuales, procedimentales y valorativos de mayor complejidad que los de los primeros dos ciclos de la Educación General Básica. Por tratarse la EGB 3 del ciclo terminal de obligatoriedad, debe asumir claramente una función orientadora, ampliando los ámbitos de experiencia de los alumnos para que puedan perfilar decisiones vinculadas con sus proyectos de vida.

2.1.2. POLIMODAL Y TRAYECTOS TÉCNICOS-PROFESIONALES

Es el nivel Polimodal la alternativa de educación post-obligatoria que propone la legislación Argentina en el marco de la nueva estructura del Sistema Educativo Nacional.

Intenta brindar una preparación equilibrada entre lo académico y lo técnico, con valor formativo y social equivalente, de manera tal que garantice sus funciones básicas: la formación del ciudadano, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para desempeñar actividades laborales. No pretende formar personas especializadas para un determinado trabajo, sino desarrollar competencias básicas que les permitan pensar, sentir, actuar y convivir en amplios campos de la vida social y productiva, aplicando los conocimientos a situaciones diversas, en una realidad cambiante e imprevisible. Para ello presenta una organización en modalidades que integran la Formación General de Fundamento y Orientada. Las modalidades que abarca: Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Producción de Bienes y Servicios, Comunicación, Artes y Diseño.

La Educación Polimodal puede articularse y/o complementarse con los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) y/o Itinerarios Formativos, desarrollando las competencias necesarias para desempeñarse en ámbitos específicos del quehacer productivo respondiendo a los requerimientos locales y regionales. Mientras las modalidades de la Educación Polimodal procuran una formación general y orientada hacia amplios campos de conocimiento, los Trayectos Técnicos e Itinerarios son opciones de formación que se vinculan con una área ocupacional: apuntan a desarrollar competencias específicas y básicas de iniciación en la especialización,

evitando una formación centrada en un puesto laboral, debido a las características cambiantes del mercado de trabajo.

Los TTP se organizan curricularmente a partir de módulos, es decir, espacios curriculares con características específicas, a partir del cual los equipos docentes, seleccionan contenidos, diseñan actividades formativas y organizan entornos de aprendizaje en función del desarrollo de capacidades que se movilizan en las situaciones y actividades identificadas en las distintas áreas de competencia del perfil profesional.

Los módulos pueden cursarse simultáneamente con la educación polimodal o en otras instituciones con capacidad para atender las demandas, de gestión pública o privada, previéndose en ambos casos una estrecha vinculación con espacios laborales concretos. El acceso se realiza una vez que hayan finalizado la escolaridad obligatoria y estén cursando o hayan egresado de la educación Polimodal en cualquiera de sus modalidades. Los TTP conducen al título de técnico de nivel medio y los itinerarios acreditan calificaciones profesionales.

2.1.3. ESTADO DE SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN ARGENTINA³⁰

El análisis de las prescripciones Nacionales, Federales y Provinciales en relación con la implementación, localización, y su impacto en las instituciones educativas, permite afirmar que los procesos desencadenados son de enorme complejidad y atraviesan la educación media en una etapa de transición en la que coexisten diferentes modelos de organización institucional y curricular derivados de la vieja y de la nueva estructura.

2.1.3.1. Tercer Ciclo

a) Implementación

En muchas provincias se optó por implementar el Tercer Ciclo a través de formas mixtas tales como: “masiva total”, “masiva gradual”, “a escala total”, “a escala gradual”³¹.

Al respecto, la toma de decisiones de las conducciones de política educativa jurisdiccional estuvo mediada por diversos factores. En algunos casos, incidieron variables de orden político y económico, que implicaron una aceleración de los procesos de implementación y la elección de estrategias de tipo masivo y total. En otros, influidos por políticas de oposición de los gremios docentes y/o la comunidad educativa en general, se optó por la aplicación a escala gradual.

Córdoba optó por la aplicación masiva total (1996) sin previa puesta en marcha de experiencias a escala o piloto, considerando a este trayecto, que denominó Ciclo Básico Unificado (C.B.U.)³², de tres años de duración y obligatorio, como parte del nuevo nivel medio.

Buenos Aires organizó la implementación masiva pero gradual: 7° en 1996, 8° en 1997 y 9° en 1998. La Pampa también eligió la estrategia masiva y gradual, decidiendo las formas de implementación y la localización a partir de un diagnóstico sobre la situación de infraestructura y equipamiento. Entre Ríos decidió apli-

car una estrategia masiva gradual, pero el Consejo General de Educación podía autorizar a escuelas de nivel medio que presenten un proyecto específico, a implementar en forma simultánea, todos los años.

Santiago del Estero, Salta, San Juan y Tucumán, optaron por una estrategia de implementación a escala gradual. En ellas se inicia el proceso (1997) con una muestra pequeña de instituciones, la que va ampliándose año tras año. En Chubut también se opta por la modalidad a escala gradual, pero se comienza con una experiencia piloto que es evaluada y considerada para extender la experiencia de 7° y 8° para toda la provincia en 1998 y en 1999, generalizar 9° año.

En el caso de E.G.B.3 Rural, ésta se fue expandiendo hasta llegar en 1999 a cubrir el 24% del total de escuelas rurales del país, en 21 provincias. La implementación fue variable en cada jurisdicción: por ejemplo, mientras Santa Fe y Mendoza optaron por una estrategia de implementación masiva, San Juan y Catamarca adoptaron una estrategia de implementación parcial progresiva.

En el marco de esta implementación, se constituyeron Unidades de Gestión Local, esta forma de organización intentó romper con el aislamiento que es una de las características de la educación rural en cualquiera de sus niveles. Cada Unidad se conformó con un conjunto de escuelas geográficamente cercanas, articuladas en torno a una sede que funciona como referencia física y organizativa, abocada a la administración de recursos. Las últimas investigaciones sobre la temática señalan que estas Unidades son una alternativa válida a la superación del aislamiento de la escuela rural, favoreciendo la realización de actividades conjuntas entre escuelas, diversificando las oportunidades educativas y de socialización de los alumnos, mejorando las condiciones materiales de trabajo al incorporar equipamiento y material didáctico.³³

Al año 2.000, el número de alumnos matriculados en E.G.B.3 (urbana y rural) asciende a 2.033.990, distribuido el 75,39% en el sector estatal y el resto en el privado.

b) Localización

Desde el Consejo Federal de Cultura y Educación fueron enunciadas las distintas opciones en relación con la localización del Tercer Ciclo³⁴, quedando en manos de cada una de las provincias la elección de la modalidad. Estas decisiones determinaron la reconfiguración de la estructura de los sistemas educativos provinciales, a partir del análisis, entre otras consideraciones relevantes para cada provincia; el grado de continuidad entre los actuales niveles primario y medio, la capacidad edilicia, la disponibilidad de personal docente debidamente formado, la posibilidad de organización para capacitar al personal a cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ciclo, la evidente ventaja de concentrar trabajo de los docentes en la menor cantidad de establecimientos educativos, la retención y egreso de los alumnos en las áreas rurales y sectores con necesidades básicas insatisfechas.

Mientras Córdoba decidió instalar todo el Tercer Ciclo en la Escuela Media, Buenos Aires lo localiza en la Primaria, es decir, unificando el trayecto correspondiente a la escolaridad obligatoria. Ambas provincias justifican sus decisiones en términos de calidad y retención respectivamente.

La mayoría de las provincias ha optado por una modalidad mixta: es el caso de Santiago del Estero, Entre Ríos, Chubut o Tucumán, en las que se priorizó la disponibilidad de infraestructura, las demandas de la comunidad y el consenso entre ésta y las autoridades educativas; o el caso de San Juan que lo ubica en las escuelas medias que tienen capacidad y crea bloques de Tercer Ciclo a cargo de un coordinador en las escuelas de EGB periféricas, que no tienen una escuela media en las cercanías.

Finalmente, hubo quienes decidieron no romper la vieja estructura del sistema: es el caso de Salta, donde 7° Año se localiza en escuelas de la Ex-primaria, y el 8° y 9° Año en escuelas medias.

En el caso de la EGB3 Rural, se localiza preferentemente en el espacio físico de las escuelas primarias rurales.

c) Docentes

El trabajo docente se inscribe en las estrategias de implementación y localización del Tercer Ciclo y, de algún modo, es modificado, tanto en los aspectos relacionados con las regulaciones de su actividad profesional como en las condiciones de trabajo en cada una de las escuelas en las que se configura.

Las normativas provinciales establecieron los movimientos de profesores y maestros realizados para ocupar los cargos en séptimo, octavo y noveno, determinando de este modo, las áreas o disciplinas cubiertas en cada caso. Así, se configuraron nuevas formas de trabajo docente, proceso mediado por el tipo de localización implementada, los acuerdos con los gremios y los distintos estatutos que regulan el trabajo docente en cada provincia.

En cuanto a los docentes del Tercer Ciclo, los acuerdos indican que éstos pueden provenir tanto del nivel primario como del medio. Los primeros, con adecuada formación para conducir procesos de enseñanza y aprendizaje en determinados espacios curriculares y los segundos, adecuadamente capacitados para el trabajo con alumnos de este ciclo. También ponen de manifiesto la necesidad de favorecer una mayor inserción institucional tendiendo a las designaciones por cargo u horas concentradas en el mismo establecimiento y reservando tiempo laboral específico para reuniones de equipo del ciclo, área, departamento o núcleos de conocimiento, con el personal directivo, asesores y otros docentes; la participación en los órganos de consulta y asesoramiento; la implementación de proyectos institucionales; tareas de orientación o tutoría, perfeccionamiento o capacitación en servicio; producción de materiales didácticos, etc.

El trabajo previsto desde la prescripción implica replantear el rol del adulto, que ya no sólo “está al frente”, sino que acompaña, estimula, colabora, asesora y monitorea el trabajo realizado con otro nivel de autonomía y de auto-organización por parte de los alumnos. Esto hace que los encargados de enseñar en el Tercer Ciclo de la EGB deban ser profesores de enseñanza media o docentes de primaria que tomen una capacitación y actualización específica. Con ese criterio la mayoría de las provincias designa a maestros y profesores el séptimo año, y exclusivamente a profesores el octavo y noveno año. Sólo Córdoba define como perfil docente para todo el ciclo la figura del profesor.

En el EGB3 rural, el vínculo entre profesores itinerantes y maestros tutores es parte de una problemática que afecta la construcción del Tercer Ciclo en todas sus

modalidades. Ambos actores reconocen la realización de actividades con la coordinación del proyecto a distintos niveles. *“Las representaciones de uno acerca de los otros, son dispares, los profesores itinerantes señalan la importancia de una mejor formación de los maestros –quienes deben acompañar los procesos de enseñanza – aprendizaje de todos los espacios–, mientras que estos últimos mencionan la necesidad de una mejor comunicación; de hecho, ambos actores consideran necesario contar con más tiempo para el intercambio y para la realización de reuniones de trabajo”*³⁵.

d) Currículum

Un diseño curricular requiere de una serie de definiciones políticas y pedagógicas, en función del proyecto educativo provincial, la realidad socio-educativa de la provincia y las características de cada jurisdicción. En ese marco, la propuesta pedagógica de la EGB 3 debe acompañar el desarrollo del alumnado púber y adolescente, llevando a profundizar las áreas de conocimiento y a identificar los campos de opciones posibles que orienten decisiones futuras.

El ordenamiento de los contenidos es básicamente el mismo para 7º, 8º y 9º años: Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Educación Física, Educación Artística, Idioma Extranjero y Formación Ética y Ciudadana. Las Provincias, a través de sus Gobiernos y Ministerios de Educación, organizan los conocimientos que corresponden a cada ciclo, de acuerdo con un acercamiento mayor a la realidad de sus escuelas. El artifice real para concretar la organización del currículum es el equipo docente y el docente en el aula. Las provincias marcan, a través del diseño curricular, una responsabilidad compartida en torno al cumplimiento de ciertas normas mínimas para la escolaridad. Pero cada escuela debe aprovechar al máximo el espacio de libertad otorgado para priorizar su experiencia vital que le dará, en cada lugar, su sello y estilo propios. La organización y distribución de los tiempos se acomoda según las estrategias y necesidades pedagógicas y didácticas que proponga el Proyecto Educativo Institucional, definiendo de esa forma distintas alternativas que permitan enfocar, por ejemplo, la atención en determinada área o contenido, asignándole una carga horaria importante que puede ser compensada en otros momentos del año.

Desde esta perspectiva, la cantidad de espacios curriculares es una variable muy importante a considerar, pues –si bien no resuelve el problema del fracaso– limitar su número, puede contribuir a atenuarlo. La cuatrimestralización puede ser una opción frente al problema del incremento de los espacios curriculares si se opta por una propuesta disciplinar. Para otro tipo de propuesta, las opciones pasan por incrementar los espacios curriculares no tradicionales como Talleres de Integración, Seminarios, Tareas de Investigación, etc.

La búsqueda del EGB3 es encontrar una forma de organizar la escuela cualitativamente diferente a la de los otros ciclos de la educación básica. Es en este momento evolutivo de los alumnos cuando pueden integrar un proceso creciente de abstracción. Así, EGB3 tiene como uno de sus objetivos centrales lograr que los procesos de abstracción de los alumnos sirvan para diferenciar, interpretar y evaluar sus prácticas a través de la adquisición de conocimientos que signifiquen un saber puesto en acción. Aprender haciendo y utilizar la abstracción como un nuevo y fenomenal instrumento en la comprensión y optimización de sus prácti-

cas. Ese “saber hacer” debe trascender las paredes de la escuela, generando aprendizajes en sus propios contextos extraescolares y en relación con su comunidad.

Las decisiones curriculares, especialmente diseñadas para la EGB3, deben realizar la gran incidencia de la calidad y variedad de las fuentes de información y los recursos de la enseñanza, para favorecer los procesos de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes.

Las decisiones tomadas por cada Jurisdicción ponen en evidencia la diversidad en relación con:

- la cantidad total de espacios curriculares (areal / disciplinar)
 - la carga horaria total de las estructuras curriculares
 - la inclusión o no de espacios de definición institucional
 - la forma en que se incluye Orientación y Tutoría.
- Respecto de la cantidad total de espacios curriculares del Tercer

Ciclo, existe entre las provincias una gran variabilidad: mientras una opto por 21 espacios, otra lo hizo por 39. La mayoría implementó alrededor de 30 espacios para la totalidad de los años previstos para el Ciclo.

Las cargas horarias totales de las estructuras curriculares varían de 2280 a 3312 horas reloj. La mayoría de las provincias presenta una carga horaria de aproximadamente 2590 horas-promedio.

Se incluyen espacios de definición institucional en 14 provincias, de orientación y tutoría en 13, oscilando su carga horaria entre 48 y 288 horas, a lo largo del ciclo.

e) Trayectoria Escolar de los Alumnos³⁶

La variación de la matrícula correspondiente a los 7º, 1º/8º y 2º/9º años entre 1996 y 2000, permite tener una primera impresión de la incidencia que tuvo el aumento de la obligatoriedad educativa en el sistema de educación común: de 613.233 alumnos matriculados en 1996, asciende a 681.104 en el 2000, es decir, un 11,06% más en cinco años.

Respecto de la repitencia, pueden observarse diversas situaciones según el curso que se considere.

- Respecto de 7º año, históricamente el de valores más bajos de repitencia en el nivel primario, se puede observar su gradual aumento: de 1,2% en 1996, a 4,4% en el 2000. Una posible interpretación de esta situación podría ser que, dado que el actual 7º no es un año terminal (no finaliza el nivel), los porcentajes de repitencia comienzan a asemejarse a los de los años anteriores³⁷.
- Los porcentajes de repitencia de 8º año representan un caso particular: se manifiestan oscilaciones a lo largo de los años. Primero desciende en 1997 para luego aumentar en 1998. Desde allí se inicia un leve y constante descenso.
- Respecto del 9º año, se genera un significativo descenso de la repitencia: de 13,7% en 1996, a 9,1% en el 2000. Pareciera que el hecho de constituirse en el año de estudio que marca la finalización de la obligatoriedad tendría una inci-

denia importante en ese descenso, equivalente a lo que ocurría con el 7° grado de la antigua estructura.

2.1.3.2. Polimodal

a) Implementación

La implementación con relación al nivel Polimodal presenta diferentes formas: en algunas provincias ha sido masiva; en otras, mediante experiencias a escala o piloto, y un tercer grupo está en proceso de toma de decisiones. Buenos Aires y Córdoba son casos de implementación masiva. La primera inició su implementación en 1999 en forma gradual y obligatoria. Córdoba inició en 1997 la implementación del “Ciclo de Especialización”, equivalente al nivel Polimodal y T.T.P., de tres años de duración, y con “localización y dependencia del nivel medio de enseñanza”; en 1.999 egresa la primera promoción de la nueva estructura.

La puesta en marcha a escala se lleva a cabo con diferentes tiempos de inicio y grados de cobertura en las provincias de Catamarca, Chaco, Chubut, Formosa, Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, Misiones, Neuquen, San Juan, San Luis y Santa Fe.

Al año 2.000, el número de alumnos matriculados en Nivel Polimodal asciende a 1.378.807, distribuido el 69,66% en el sector estatal, y el resto en el privado.

b) Localización

La localización del Polimodal no fue tema de discusión, ya que se lo asumió ubicado en los espacios propios de la antigua escuela media superior, manifestándose en todos los documentos la necesidad de sostener la articulación con E.G.B.3, los T.T.P. y la educación superior, más allá de su ubicación espacial.

c) Docentes

En el marco de profesionalización de los docentes se hace especialmente necesario “*partir de una concepción pedagógico-didáctica en la que el alumno es protagonista de su aprendizaje y el docente coprotagonista: ni actor principal ni mero auxiliar, y contar con verdaderos docentes profesionales de la enseñanza, expertos en su disciplina pero también expertos en la didáctica de su propia disciplina y aún más: capaces de trabajo interdisciplinario*”³⁸. Para esto, los acuerdos determinan como perfiles profesionales a los docentes de nivel medio, graduados no docentes de nivel superior que acrediten formación pedagógica, e idóneos / expertos en algún campo del saber.

d) Curriculum

En el inciso c) del Art. 16 de la Ley Federal de Educación se propone como objetivo del Polimodal “*Profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica*”. De esta manera el nivel debe propiciar el “*adentramiento cada vez mayor del alumno en los saberes que conforman el acervo cultural*”

humano''³⁹, no dejando de lado ningún campo del saber, ni sobredimensionando o menoscabando alguno de ellos.

Los contenidos de la Educación Polimodal comprenden: Contenidos Básicos Comunes (CBC), Contenidos Básicos Orientados (CBO) y Contenidos Diferenciados (CD). Los Contenidos Diferenciados (CD) los definen las instituciones educativas a partir de las prescripciones y orientaciones establecidas en el ámbito nacional y jurisdiccional y las demandas socio – productivas y las prioridades comunitarias, regionales y nacionales; por lo tanto, se relacionan con ámbitos diferenciados de aplicación y profundización de los CBC y CBO para promover la vinculación de las instituciones escolares con sus entornos socio –productivos, a partir de los proyectos institucionales de cada establecimiento.

En esta propuesta de contenidos reside un cambio importante respecto del modelo anterior de educación media: ya no existe un programa de estudios único y diseñado exclusivamente por una autoridad superior, sino que una parte importante del currículo es definido en la misma institución. Esto es clave porque apunta a la descentralización pedagógica, a que la escuela tenga instancias importantes de decisión. Eso ayuda a la actualización y adecuación de los contenidos y prácticas, y supone mayor responsabilidad y trabajo para los equipos directivos y docentes.

Los insumos elaborados cooperativamente entre los equipos nacionales y provinciales fueron considerados por las provincias para elaborar sus lineamientos curriculares para la Educación Polimodal. Pero, al igual que en E.G.B.3, la puesta en marcha de la educación Polimodal ofrece un programa heterogéneo, debido a las diferentes decisiones en los tiempos, formas y acciones adoptadas en torno a las cuestiones curriculares.

Con respecto a la carga horaria y teniendo en cuenta las experiencias de aplicación masiva gradual (Córdoba y Buenos Aires) podemos afirmar que en Córdoba la carga horaria semanal oscila según la especialidad entre 43 y 56 hs. cátedras (28 ½ y 37 ½ reloj) y en Buenos Aires, 37 ½ y 49 ½ hs. cátedras (25 y 33 reloj).

Con respecto a la definición de espacios institucionales, a lo largo de todo el ciclo (3 años) los centros educativos en Córdoba definen la propuesta curricular y desarrollan en este marco 84 y 48 hs. cátedras (56 y 32 hs. reloj), en cambio en la Prov. de Buenos Aires, entre 15 y 25 ½ hs. cátedras (10 y 17hs reloj). Esto hace que en Córdoba, exista una mayor fragmentación curricular que en Buenos Aires, debido a que en la primera se abordan semanalmente entre 16 y 22 asignaturas, en cambio en la segunda entre 10 y 13 espacios, según las distintas orientaciones / modalidades.

e) Trayectoria Escolar de los Alumnos⁴⁰

La variación de la matrícula de 1° Año del Polimodal es muy significativa: de 434.638 alumnos matriculados en 1996, asciende a 635.598 en el 2000, es decir, un 46,23% más en cinco años.

Respecto de la repitencia, pueden observarse diversas situaciones según el curso que se considere.

— En 1° año, se mantuvo constante el porcentaje de repitencia, con una leve disminución en 1999, que no se sostuvo en el 2000.

- Los porcentajes de repitencia de 2° año expresan una importante mejora de dos puntos en los índices: de 5,4% a 3,4%.
- Respecto del 3° año, los datos manifiestan las características propias de toda culminación de estudios: menor índice de repitencia.

2.1.3.3. Trayectos Técnico Profesionales (T.T.P.)

Las provincias de Buenos Aires y Córdoba aplicaron de manera masiva y gradual los TTP propuestos por el INET a nivel Nacional, con las adecuaciones pertinentes en cada una de las jurisdicciones. Cabe aclarar que en Buenos Aires se denominan TTP en cambio en Córdoba son especialidades; en ambos casos están vinculadas a la Orientación / modalidad Producción de Bienes y Servicios y conducen al título de Técnico de Nivel Medio.

Pero a esta experiencia se le suma un conjunto de Provincias como Jujuy, Catamarca, San Juan, Formosa, Misiones, Entre Ríos, Santiago del Estero, Santa Fe, San Luis y La Pampa, que implementaron experiencias pilotos de T.T.P. como modelos.

En general los T.T.P. se ubican en escuelas de educación media; algunas contienen el Polimodal y T.T.P. solamente; otras, también EGB3. Los docentes que abordan los T.T.P. son los de las escuelas medias, algunos con capacitación específica y otros, reubicados. En muchos casos se unen el maestro de taller con el Profesor asumiendo el desafío de un módulo o área.

2.2. El Problema, los Problemas.

La Historia de la Educación, es rica con relación a la crítica a las funciones y sentidos de la escuela. Desde las posiciones tecnocráticas que sostenían que la educación casi siempre ha ido a remolque de las otras instancias sociales, (Coombs y Faure), pasando por las marxistas, centradas en la reproducción de un orden social injusto (Althusser, Bourdieu y Passeron, etc.), hasta las ideas de la desescolarización (Illich), los debates acerca de la necesidad de cambio del sentido y las funciones de la escuela están presentes en el escenario social.⁴¹

En la actualidad un problema nodal de la escuela media está vinculado con una cuestión más filosófica que técnico – pedagógica: la falta de discusión y debate de los problemas que presenta la política en la enseñanza media, en relación con la naturaleza y propósitos de este nivel de educación, provoca una “crisis de identidad” que, a modo de disparador, acarrea variedad de problemas.

Con relación a esta crisis de identidad, y entendiendo por ésta al conjunto de funciones, atributos y valores –asumidos o no– que configuran el perfil institucional, un primer inconveniente se vincula con la falta de relación entre el discurso óptimo de identidad de la institución, plantear en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) como misión: *“la preparación para la continuación de estudios superiores, el desarrollo de competencias para la participación en la vida ciudadana y la capacitación para el mundo del trabajo y la producción”* y el tipo de representaciones que ésta, a través de sus actores, posee acerca de sí misma, ejemplo: docentes que afirman: “mis alumnos no siguen estudiando así que enseñamos cuestiones bien prácticas”. Es decir, identidad óptima y autorrepresentación no

coinciden; la institución –sus actores– suele poseer una imagen de sí no enteramente compatible con los rasgos de identidad atribuible para ser tal.

Hay una pérdida de sentido, lo que en un momento era racional (formar hombres disciplinados, previsores, expertos en soluciones conocidas), hoy se vuelve totalmente obsoleto y sin demanda social. Las discusiones sobre las funciones de la educación media se reducen fundamentalmente a establecer cuáles son sus fines prioritarios (cívicos, académicos, laborales), cuando la discusión debería centrarse en cómo llevar adelante de forma integrada las funciones asignadas por misión, por ser parte de un sistema que conjuga las funciones individuales de la educación (desarrollo de la personalidad, preparación para una ocupación, formación intelectual) y las funciones sociales (integración nacional, desarrollo económico, superación de la pobreza).

Se puede observar que la variable propedéutica del Tercer Ciclo (formar para el nivel Polimodal) asume cierta prioridad y también aparece una connotación curricular (las escuelas con menor índice de riesgo educativo priorizan contenidos; las de mayor riesgo, prioriza valores), ya que se menciona de diferentes maneras la importancia de formar en ciertas disciplinas, competencias, contenidos transversales, etc. Asimismo, desde distintos lugares de la sociedad se escuchan denuncias acerca de la disfuncionalidad de la Educación Media (no posibilita la inserción en el mundo del trabajo, no prepara para estudios superiores); no hay reconocimiento social de que la escuela sea un ámbito propicio de aprendizaje. Se sostiene en los discursos y las acciones que la escuela media está inmersa en una crisis de identidad, como trayecto intermedio entre el primario y el destino posterior de los estudiantes, asociándola a *“un gran hipermercado de consumo escolar, apto para ejercer una función de estacionamiento juvenil”*⁴².

Lo que los actores sociales piensan, creen y dicen acerca de una institución, sobre determina las prácticas que se llevan a cabo en ella. Cuántas veces se baja el nivel de exigencia porque se cree que “estos alumnos no dan para más, y sólo necesitan un certificado que les acredite para trabajar”; cuántas veces se producen reacciones autoritarias y corporativas en los alumnos porque creen pertenecer a un colegio “superior”; cuántas veces los padres eligen el colegio para sus hijos por lo que se dice del mismo, aunque los docentes y las prácticas pedagógicas sean las mismas que las de otras escuelas.

Esta desorientación provocada por la falta de asunción de las funciones de la escuela media y la acusación de disfuncionalidad, forma parte del desconcierto que envuelve al futuro del nivel en relación con los problemas aún no resueltos: el paso de un sistema de enseñanza elitista a uno masificado, las dificultades de integración a la escuela de las nuevas tecnologías formativas, la falta de autonomía y de democracia real, la dificultad para poner en práctica modelos de innovación, la ausencia de proyectos educativos convocantes que den sentido a la propia institución y al hacer de los sujetos que la integran.⁴³

La crisis, reconocida por todos los actores de la comunidad educativa, se presenta en fenómenos que afectan la organización y el comportamiento de sus miembros: imprevisibilidad del futuro, inestabilidad, confusión, ansiedad, cambios en la intencionalidad de la gente, en la comunicación y en la capacidad de construir.

Esta realidad conmueve las funciones, el sentido y los fundamentos del nivel; generando una serie de problemas: dificultades para garantizar el Trayecto Escolar; devaluación de las certificaciones; desprofesionalización de los docentes; desarticulación y tensión frente a las nuevas configuraciones institucionales; desvinculación con sectores de la comunidad y la producción; violencia grupal, institucional y contextual que altera la convivencia.

2.2.1. Dificultades para garantizar el Trayecto Escolar

La expansión de la matrícula, como resultado de la apertura de nuevas oportunidades educativas y de la permanente demanda de la población, es una de las características de los últimos años: el nivel medio ha sido el que más ha incrementado la matrícula en cifras absolutas en la última década. Pero esta masificación en el ingreso al nivel, no es garantía de la masificación de la escolarización media. Altos niveles de abandono, bajo rendimiento y deterioro de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, repitencia y bajos niveles de promoción, constituyen diferentes formas en las cuales se expresa el fracaso escolar. Los procesos de exclusión educativa que experimentan los adolescentes al iniciar la escolaridad media constituyen desde hace más de una década, un indicador relevante de la crisis y una tendencia de las trayectorias escolares de los alumnos ya interiorizada en la perspectiva de los actores, al considerar la problemática del futuro de los adolescentes.

La expansión de la obligatoriedad educativa, planteada con la intención de generar un “efecto arrastre” en torno a las posibilidades de continuidad y permanencia de los adolescentes en los estudios postobligatorios, provoca diferentes miradas: mientras unos plantean optimismo frente a la continuidad en el sistema educativo por parte de los adolescentes, otros tienen un mayor margen de incertidumbre respecto de su futuro. Las trayectorias de los alumnos en este nivel, sus posibilidades de éxito o fracaso, están fuertemente ligadas al nivel social de pertenencia: así encontramos que la mayoría de los alumnos que concurren a los establecimientos de nivel socioeconómico (NSE) alto cursan en los tiempos previstos, mientras que en las escuelas de bajos recursos los chicos demoran más. Uno de cada tres jóvenes de NSE bajo perdió algún año debido a ingreso tardío, abandono o repetición. La secuencia de decisión, selección de establecimiento, mecanismos de incorporación, ingreso, retención y permanencia, no se ajustan al modelo supuestamente típico del estudiante con pasaje inmediato de la escuela primaria a la media, y cursado de ésta como única actividad. Por el contrario, siendo estudiantes “precarios”⁴⁴, incluyen un período de prueba de mecanismos de continuidad, intentos de ingreso al mercado de trabajo y regresos temporarios, condicionando la configuración de una situación de “riesgo pedagógico”⁴⁵, lo cual implica una mayor probabilidad de que la promoción y finalización de los estudios correspondientes al Tercer Ciclo sea menor, dadas las condiciones sociales adversas, las trayectorias escolares previas de esta población y las oportunidades para el aprendizaje (por equipamiento, capacitación, permanencia de los docentes, etc.) que garantizan las escuelas a los que asisten los mismos. Justamente, los porcentajes de deserción y sobreedad son significativamente desiguales. Mientras que en las

escuelas de NSE alto son mínimos, en el nivel bajo el fenómeno se da en el 35 por ciento de los que llegaron a quinto año. Como se señalaba anteriormente, la expansión educativa fue acompañada por un creciente deterioro de la calidad de la educación.

Históricamente fue posible medir el acceso a la educación de acuerdo a la cantidad de años de estudio. En la actualidad, haber transitado más tiempo por la escuela no garantiza el acceso a los conocimientos socialmente significativos que se requieren para la participación social plena⁴⁶. De esta manera, aprendizajes poco significativos, vacío, aburrimiento, bajo rendimiento, desactualización curricular, gestión didáctica burocratizada y rutinaria, son formas en las cuales se expresa el fracaso escolar, *“entendido este como divergencias del desempeño escolar respecto a jerarquías de excelencia que actúan como normas y que pueden expresarse en desigualdades reales de capital cultural.”*⁴⁷

La inclusión de determinadas categorías dentro de los discursos es una manera de organizar las percepciones y experiencias de los sujetos. En el discurso de profesores y directivos, fracaso escolar y bajo rendimiento no sólo que aparecen como sinónimos, sino que es la individualidad del alumno la que es cuestionada, sin entrar en la reflexión ni la escuela ni la propia práctica. Así, suele reducirse la burocratización de la problemática del fracaso a la medición del rendimiento escolar que, a su vez, en la mayoría de los casos alude sólo a la repitencia, limitando el análisis a la medición cuantitativa. Esta situación provoca que un cambio en los porcentuales estadísticos sea considerado como suficiente indicador de la superación del problema. Hasta el término “rendimiento” actúa a modo de indicador para ubicar la problemática y condiciona las acciones a seguir.

La explicación más frecuente del fracaso que brindan los docentes y directivos refiere a factores visualizados como externos a las escuelas: fundamentalmente ligados a problemas personales de los alumnos, problemas psicológicos, afectivos, cognitivos. Lo adjudican además, a la situación social de los padres, a su “poca afectividad”, a la “pobreza”, al “bajo nivel intelectual”. La mayoría no reconstruye la complejidad de la temática del fracaso, aludiendo a una combinatoria que incluya a los alumnos, sus familias, el medio y las escuelas. Este desplazamiento de la culpa hacia la figura del alumno y/o el medio, provoca la ausencia de revisión de la práctica docente. Así, en buena parte de las escuelas medias, los aprendizajes de tipo cognoscitivo, desde datos simples hasta la comprensión de teorías, son pobres. Si bien no se puede comparar el nivel medio⁴⁸ al cual accedía una minoría con el nivel medio actual, masivo y en un contexto de veloces cambios, con un flujo permanente de nuevas informaciones, los datos confirman que buena parte de los estudiantes no realizan aprendizajes cognoscitivos significativos en relación con las funciones del nivel y las demandas.

“El predominio de lo socio – afectivo sobre los aprendizajes cognitivos ha provocado el surgimiento de instituciones que propician la tolerancia y comprensión hacia el alumno, que reducen los aprendizajes cognoscitivos a aquellos que resultan de interés para los mismos, o a aquellos que pueden ser aprendidos en forma lúdica; instituciones que, desconociendo que hábitos, actitudes y valores son introyectados fundamentalmente a través de las prácticas, los incorporan exclusivamente desde los discursos.”⁴⁹ Se desconoce que la formación en lo socio – afectivo ha de desarrollarse en la institución, apoyándose en la formación en lo

cognoscitivo que, por ende, debería constituir la tarea específica de la escuela. Esto favorece el desdibujamiento del rol docente, quien pasa a ser un “*animador cultural y guía psicológico que debe motivar constantemente a sus alumnos y hacer divertida la enseñanza*”,⁵⁰ empobreciendo el pensamiento, la reflexión, el debate y la argumentación.

2.2.2. Devaluación de las certificaciones

El paso por el sistema educativo y el nivel de titulación alcanzado, es hoy la medida más universalmente utilizada para valorar a las personas en el momento de su incorporación al mercado de trabajo y para determinar el tipo de empleo en el que pueden insertarse. La posesión de títulos académicos es, de forma creciente, una condición necesaria, aunque no suficiente, para el empleo, especialmente para los empleos relativamente bien remunerados. Es así como el sistema educativo ha asumido, como función principal, la de proveedor de credenciales, generador de jerarquías y clasificador de fuerza de trabajo, función que sigue ejerciendo actualmente, con pequeños cambios coyunturales. A partir del momento en que en el sistema educativo prevalece la función de selección para el mercado de trabajo, se produce una serie de distorsiones en las funciones de transmisión de conocimientos. El valor de los conocimientos en sí mismos pasa a segundo plano, mientras en primer plano aparece su valor simbólico, su valor de cambio en el mercado. La extensión de la obligatoriedad y la necesidad de mejorar los niveles de retención, ha generado tensiones que impactan en las acreditaciones y certificaciones. Esta segmentación del nivel medio trae aparejado la devaluación de las certificaciones no sólo lo referido a la diferencia en la calidad de la gestión pública y privada, (donde las estadísticas son elocuentes) sino, la diferencia aún en las escuelas que forman parte de la misma gestión, lleva a una valoración diferente de las certificaciones, estas dejan de ser garantía para la continuidad en los estudios y para el acceso al mercado de laboral. Cada vez más, quien entrega el certificado (es decir el tipo de escuela de la que se egresó) y las competencias que efectivamente han sido adquiridas en el paso por la escuela, comienzan a transformarse en la verdadera credencial para la integración al trabajo y a los niveles educativos superiores. Esta devaluación en las certificaciones encuentra su razón de ser en la fuerte segmentación que hay en el sistema educativo, lo que estaría demostrando en realidad es la existencia de numerosos subsistemas, o circuitos escolares que proveen calidades diferenciadas de aprendizaje. Son los sectores sociales más desfavorecidos los que están sometidos al desarrollo de estos procesos de enseñanza-aprendizaje de inferior calidad (escuelas pobres, para pobres). La vocación histórica de unidad y de homogeneidad de la escuela pública, choca con la segmentación, así el vaciamiento de la institución escolar tiende a acentuar la distancia entre el conocimiento efectivamente apropiado y el conocimiento garantizado formalmente con él título o la certificación de estudios, por lo tanto se produce una caída en el valor promedio de la credencial educativa como factor de ascenso social. Si la escuela legitima las desigualdades, entonces vale la pena preguntarse para qué sirve. Todavía los jóvenes consideran que la escuela es útil para adquirir cultura general y características de la personalidad. Pero pocos dicen que el secundario les servirá para conseguir trabajo. La realidad marca, que 3 de cada 4 chicos que egresan del

secundario trabajan en puestos que requieren menos conocimientos de los que poseen. Frente a esta diferenciación, ¿por qué estudiar si la escuela hoy legitima las desigualdades?, porque en la historia educativa de nuestro país los distintos sectores sociales –mas allá de las expresiones críticas– consideran a la educación un puente para una vida mejor. Aún en el reconocimiento de las desigualdades, los sectores sociales populares entienden que aunque no haya lugar en el mercado de trabajo formal, si alguien tiene mejores competencias puede defenderse mejor y es más difícil discriminarlo cuantos más conocimientos tiene.

El sistema educativo aparece como la vía para obtener credenciales que faciliten en el futuro entrar en la demanda de trabajos y salarios, que permitan participar de las escasas posibilidades de ascenso social.

Es sobre esta base, que tanto las familias como el propio alumnado siente mayor urgencia por determinados conocimientos y destrezas – Inglés e Informática – que, se dice, facilitan el acceso a puestos de trabajo, están más directamente vinculados con salidas laborales, y llegan a considerar inútiles o de escaso interés contenidos culturales y valores relacionados con la comprensión de la realidad, de la justicia, de la solidaridad y de la democracia.

2.2.3. Desprofesionalización de los docentes

Varias son las causas que remiten a la problemática de la desprofesionalización⁵¹: la pérdida progresiva del control de su trabajo, la rutinización de su tarea, la sensación de que mucho de lo que realiza es ajeno a él, la sobrecarga de tareas, o de roles, la pérdida del poder adquisitivo – en relación con otros tiempos u a otras profesiones –, la inseguridad ante los cambios, la complejidad de los conocimientos, la pérdida de prestigio y apoyo social o las precarias condiciones de trabajo, que se traducen en estados de insatisfacción, desencanto, desconcierto o frustración. La figura del “profesor – taxi” habla no sólo de la dispersión sino del ritmo acelerado con el que se mueve, la lucha con las distancias, el tráfico y los horarios, figura que se corresponde no sólo con ir de una escuela a otra, sino también, dentro de la misma institución, a causa de espacios con escasa carga horaria que no favorece el desarrollo de los procesos de enseñar y aprender.

Hay una descalificación profesional y simbólica de los docentes, se ha ampliado la distancia entre el saber del docente y el saber social, como bases del deterioro laboral. En este sentido la descalificación es compensada por el avance de los libros – textos y paquetes didácticos (currículum como instrumento)– que le entregan al docente los procesos resueltos; de esta manera, sin capacitación continua y habiendo perdido su status social simbólico, los docentes se fueron descalificando, y minando las bases de su seguridad profesional. De allí que numerosos investigadores⁵² hablen de semiprofesionalidad, mostrando que los docentes desarrollan su labor a partir de esquemas prácticos de acción de base empírica, producto de su experiencia escolar como alumno y como docente, siguiendo comportamientos basados en la tradición y los rituales escolares.

Los profesores transmiten en su discurso sentimientos de inseguridad y desvalorización por el ataque de sus alumnos, padres y sociedad; hay un agobio a causa de las demandas sociales, del sistema y de la institución, se sienten abandonados y desprotegidos. Así, la consideración de la autonomía no es otra que vir-

tual, en la medida que sólo se reproduce de forma acrítica los ritmos y comportamientos escolares, haciéndolos parecer naturales, cuando esa autonomía relativa no se constituye en un verdadero espacio de cambio. Además, a esta exigencia de profesionalización se contraponen una larga tradición que piensa al docente como la continuidad de la madre en la escuela y valoriza en él cualidades personales, que atienden más a las necesidades de socialización y reproducción de conductas, que al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, los marcos administrativos y legales que regulan la actividad, tienen similitudes con los estatutos de empleado público, cuyos sistemas de incentivos, evaluación y promoción, están diseñados para favorecer el respeto de los procedimientos formales y la experiencia que se obtiene a través de la antigüedad. La progresiva caída y deterioro salarial y condiciones de trabajo, los asimila a la franja de población ocupada en tareas manuales de poca calificación más que a un trabajador profesional. El progresivo empobrecimiento del capital simbólico que esto produce, incide en la generación de fenómenos tales como la disminución de capital cultural que sufre la escuela y el progresivo malestar de los docentes por su tarea. Esta crisis de identidad profesional se impone como fuente de temores, imaginarios y tensiones, favoreciendo una fuerte diferenciación al interior del sector docente, en la cual tienen anclaje innumerables conflictos “intersubjetivos”. Los profesores de nivel medio son caracterizados como los docentes con menos conciencia de sector. Dispersos y aislados. *“Parecen unirse más por identidades alrededor del conocimiento en que se especializan (Matemática, Lengua, Historia, etc.) que por la posición que ocupan en el sistema y en la escuela. Los directivos los consideran difíciles de ser motivados a la participación institucional, más allá de las estrictamente prescritas como obligatorias”*.⁵³

2.2.4. Desarticulación y tensión frente a las nuevas configuraciones institucionales.

La definición del espacio del nivel medio, su lugar en la arquitectura del sistema, contribuyó a configurar situaciones y tipos particulares en la constitución de los equipos directivos y en la organización del trabajo, afectando a una serie de actores, en aspectos relacionados con el poder y el desempeño de su tarea cotidiana y provocando –en ciertos casos– un aislamiento entre las distintas unidades educativas, entre los distintos niveles y ciclos del Sistema.

La localización del Tercer Ciclo dio como resultado muy diversos tipos institucionales, en los que se visualizan problemáticas comunes:

E.G.B. Completa: espacio tradicionalmente destinado a niños que debe dar cabida a adolescentes; sobrecarga de trabajo administrativo – organizacional; tensiones entre profesores y maestros con “culturas” institucionales diferentes (vinculado a diferencias en: permanencia en la institución, remuneraciones, instancias de formación y capacitación, metodologías de enseñanza, vínculo pedagógico con el alumno; expectativas de relación con sus pares; percepciones sobre la matrícula, la infancia y la adolescencia, etc.); dificultades para articular un proyecto institucional compartido por los tres ciclos; dificultades para construir una dirección integral de la institución.

Tercer Ciclo – Polimodal: dificultad para consensuar estilos pedagógicos y regímenes disciplinarios entre maestros y profesores; ausencia de una cultura institucional compartida.

Tercer Ciclo: riesgo de una doble desarticulación con E.G.B. y con Polimodal.

Todos los niveles: al ser ex escuelas normales, generalmente con una trayectoria de prestigio en la comunidad, que no reciben nueva matrícula ni incorporan nuevos sectores sociales, donde maestros y profesores son los mismos que en la estructura anterior, suelen intentar mantenerse al margen de los cambios en general. Las tensiones entre maestros y profesores obstaculizan la construcción de un trabajo cooperativo. Esto, a su vez, provoca fracturas al interior de la institución; lo que finalmente redundará en falta de espacio – e intenciones – para acordar aspectos fundamentales de la gestión curricular e institucional del Tercer Ciclo en articulación con los ciclos anteriores y con el Polimodal. Los procesos de articulación constituyen una cuestión aún pendiente, desarrollándose con cierta especificidad, de acuerdo a la localización de la E.G.B.3: en el caso de la E.G.B. Completa, habría intentos aún por ser consolidados, que se materializan en escasas reuniones de trabajo – por falta de tiempo –, para definir secuenciaciones de contenidos o expectativas de logro, y a partir de la organización de actos escolares; en los casos de E.G.B. articulada con Polimodal, los maestros del 7° Año se vinculan con mayor frecuencia con los años precedentes (5° y 6°), y en los 8° y 9° Años de la E.G.B., el trabajo conjunto se da con los años del Polimodal.

A pesar de la importancia que se le adjudica al rol de Coordinador del Tercer Ciclo en la normativa acordada en el Consejo Federal de Cultura y Educación, pocas provincias hacen referencia a su figura y sus funciones. Asimismo *“se visualizan posturas encontradas entre maestros y directivos respecto de la figura del coordinador: mientras que en los primeros aparece brindando apoyo y contención al trabajo diario, los segundos no lo ven como miembro del equipo de conducción”, “los maestros y profesores valorizan más su rol como un preceptor – secretario y asesor pedagógico, que los directivos de EGB, quienes tienden a desvalorizar su función”(…) “Pareciera predominar un estilo de improvisación sobre la marcha en el que todos realizan todas las tareas: administrar los recursos, relacionarse con la cooperadora y los padres, asesorar y orientar a los docentes, elaborar el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional, atender a los alumnos. Surge, así, el interrogante sobre si ésta es una característica de los equipos de conducción que integran el Tercer Ciclo o es una situación más estructural del sistema educativo en nuestro país”*⁵⁴.

Las culturas institucionales, y su relación con la vida del alumno en la escuela, requieren de un proceso de aprendizaje en la medida que tiene que internalizar conocimientos progresivamente complejos y reglas cambiantes, según las características de cada ciclo, de los sucesivos docentes, incluso de los cambios en los estilos de gestión. Así, no todos logran aprender el oficio de alumno; muchos quedan a mitad de camino y no llegan a ser “nativos” en la institución escolar. La falta de articulación constituye un obstáculo propio de los períodos de iniciación, como parecen dar cuenta las estadísticas, sobre desgranamiento y repitencia.

“Hay niveles del sistema que están hoy diseñados para que todos los alumnos pasen por ellos, que conforman lo que se denomina escolaridad obligatoria, y junto a ellos existen otros no obligatorios, que es lo mismo que decir que están destinados sólo a una parte de la sociedad y son selectivos, simplemente. Destinatarios distintos y de carácter selectivo u obligatorio definen necesidades curriculares diferentes y desatan mecanismos de comportamientos pedagógicos diferenciados”⁵⁵

2.2.5. Desvinculación con sus Actores y el Contexto (padres, sectores de la comunidad y la producción)

La escuela media esta lejos de todo, lejos de la primaria y lejos de la universidad, con las cuales no tiene punto de contacto, tampoco hay contacto con las empresas y la comunidad, además de estar incomunicada internamente. Muchos de los problemas de aprendizaje en la escuela secundaria están ligados a esta falta de coordinación dentro de cada año y curso, que superponen exigencias, evaluaciones, estilos y modos contradictorios, que confunden y obligan al alumno a “actuar” un comportamiento áulico, de trabajo y de relación, distinto con cada profesor.

Además de los inconvenientes de comunicación al interior de la institución, los directivos y docentes desconocen las actividades que se realizan en su comunidad, aún en aquellas en las cuales participan sus alumnos. Se advierte resistencia a acercarse a otras organizaciones y escasa disponibilidad para abordar proyectos conjuntos fuera de la búsqueda de recursos materiales. Este quiebre entre escuela y comunidad, hace que algunos autores hablen de la escuela como una “etnia resistente” a las nuevas tendencias, porque sostiene los mismos valores fundacionales, más allá de los cambios producidos en la sociedad.

Hay una gran cantidad de horas de clase, pero hay pocos talleres, seminarios, trabajos de campos y pasantías. La escuela aparece instalada en la red de instituciones relevantes en la comunidad local, aunque su perfil específico aparece desdibujado. La articulación con el medio reside únicamente en el préstamo de locales e intercambio de servicios y sigue excluyendo intercambios culturales de mayor envergadura. La respuesta que la escuela hace a las demandas es casi automática, sin que medien procesos de evaluación de la situación particular de la institución, del impacto que esta respuesta puede tener en el conjunto de la actividad institucional y de sus potenciales riesgos y ventajas. Pero, por sobre todo, la escuela no puede inscribir estas demandas puntuales e inmediatas, en procesos más amplios que suceden en la sociedad, de modo de comprender su sentido y poder planificar estrategias institucionales tendientes a reposicionar a la escuela en este movimiento más general. A la demanda asistencial, la escuela responde con acciones de asistencia a la comunidad; esto es objeto de queja, pero no hay una evaluación de los procesos que subyacen esta demanda asistencial, de su posible impacto sobre la función de distribución de conocimiento y socialización de los jóvenes, y mucho menos, existe la capacidad de transformar esta actividad en un contenido pedagógico que permita reflexionar sobre el orden social, la distribu-

ción de bienes y servicios, el papel del Estado, los vínculos entre lo público y lo privado, etc.

En relación a la articulación con el aparato productivo, los centros educativos tienden a procurar proyectos de formación de adaptación del perfil de sus egresados a los requerimientos productivos, sin que se realicen análisis de tendencia de los mercados, de los cambios tecnológicos y de sus efectos en la cantidad y calidad de mano de obra demandada. Pero fundamentalmente, sin poder incorporar a los alumnos en el conocimiento y análisis de las lógicas de organización empresarial y de los criterios que rigen el intercambio de bienes y servicios. Estas articulaciones no tienen la consistencia de una red. No hay continuidad ni regularidad en los intercambios, ni se institucionaliza la relación y la cooperación como para que se efectivice alguna permanencia. Tampoco la escuela alcanza a fortalecer estas relaciones a favor de intercambios de tipo profesional o cultural: no intercambian con la finalidad de aumentar su bagaje de conocimiento para comprender la situación contextual, la de sus escuelas, incorporar adelantos disciplinares y técnicos, y desde esos aprendizajes, imaginar salidas institucionales a los propios problemas y a los del sistema. Podría decirse que las escuelas medias son instituciones con escasa capacidad de aprender en el sentido de incorporación de saberes, conocimientos, provenientes de otros medios a un cuerpo de conocimientos previos a partir de los cuales procesarlos para producir respuestas propias y originales. El vínculo que establece la escuela con el exterior tiene un sentido utilitarista, que limita el ingreso de la información y de actividades culturales que se desarrollan en el entorno escolar, en instituciones con las que se comunica con cierta habitualidad la escuela. Directivos y docentes suelen desconocer, en general, las actividades que desarrollan las instituciones comunitarias a las que en algún momento se han acercado pidiéndole recursos. Esta información, a la que no se había podido acceder a través de la escuela, no es que fuera ocultada por la institución, sino que la escuela es poco permeable a la dinámica social. Como consecuencia de la ausencia de estrategias y tácticas de concertación, no se logra consensos y merma la participación de la comunidad en las decisiones, afectando incluso, la referida a la obtención y administración de fondos para el mantenimiento de la infraestructura física y el mantenimiento básico, lo cual agrava las dificultades económico – financieras con que se mueven algunas escuelas. La presencia de actores y sectores sociales, externos e internos, que valoren o participen colaborando en el trabajo institucional es poco frecuente, y, en ocasiones, poco deseado. Por ejemplo, en muchas jurisdicciones, la supervisión asume un papel burocrático más que de servicio y apoyo, y la dirección, una gestión de la dimensión organizacional – administrativa en desmedro de lo pedagógico – curricular. El rechazo de los profesores a la presencia de los padres es evidente; para los profesores los padres suelen realizar cuestionamientos poco pertinentes, vinculados con su desconocimiento “profesional” de la tarea. Las opiniones suelen entenderse más como un juicio de valor negativo que como ayuda desinteresada. De este modo, la respuesta al cuestionamiento de los padres se reduce a descripciones personales, vagas, circunscritas a las relaciones en el aula y al “buen / mal” comportamiento del hijo en ella, sin argumentos que expliquen y sirvan de ayuda para la mejora del conocimiento del alumno. *“Los padres expresan sus demandas insatisfechas por “fuera de casa”, saltando sobre la vía que corresponde, que era la vía jerárquica, van a*

los medios de comunicación, toman la escuela, o recurren a la justicia en clara manifestación de su descreimiento en la institución y sus representantes para prestar un servicio educativo inflacionario de expectativas y en crisis de respuestas."⁵⁶ Los padres fueron relegados, o a su tradicional papel de "cooperadores escolares", proveedores de bienes materiales no proporcionados por el Estado, o al de legitimadores de la disciplina escolar, como un soporte familiar del orden en la institución. Las instituciones escolares, presionadas por las políticas públicas para el sector a incorporar estructuras participativas con inclusión de los padres, pudieron desarrollar estrategias exitosas para neutralizar toda injerencia externa y convertirlas en reproductoras y reforzadoras de sus tradicionales estilos de funcionamiento y gestión.

La relación escuela – comunidad se caracteriza entonces como compleja y contradictoria. La escuela aparece, por un lado, sobredeterminada por el contexto y, por otro, defendiéndose fuertemente de él. Las demandas de todo tipo que recibe y las características del medio, las manifestaciones culturales diversas y las intromisiones en su tarea pedagógica, hacen que la escuela levante barreras, negándose a mostrar su debilidad, con tal de mantener su "novela pedagógica".

2.2.6. Violencia Grupal, Institucional y Contextual que Altera la Convivencia⁵⁷

El problema no es sólo y principalmente que tengamos muchas cosas que hacer: el activismo. Más que muchas cosas para hacer tenemos muchas cosas para representar. La aceleración de la experiencia está sobre todo en la mente. Hay una desconexión con nosotros mismos que nos impide calificar lo que hacemos y lo que decimos. Todo es igual; no hay percepción del otro; no hay percepción de sí mismo. La gente no se hace cargo de lo que dice y de lo que hace. Aquí hay un factor de violencia que luego repercute en la escuela. Parece bastante común que el grado de desmotivación de los alumnos crezca a medida que avanzan en el sistema educativo. Las cosas llegan a su punto crítico en el Nivel Medio. El malestar del aburrimiento aparece como una de las condiciones más favorables para la aparición de la violencia u otro tipo de comportamiento dañino. Si a esto le sumamos las dificultades tradicionales de relación entre adultos y adolescentes, lo más esperable es que abunden episodios de conflicto. El desencanto es tan grande que empuja a una huida desesperada por dar origen a algo nuevo. Como los caminos cotidianos ya no ofrecen salida, la opción es la ruptura, la trasgresión, la violencia. No sólo las causas de la violencia escolar tienen que ver con las condiciones sociales imperantes: también lo son el ámbito de la escuela y la tarea docente. Este hecho no se constituye en tema de reflexión y análisis en las instituciones educativas. Una educación impersonal, estandarizada, que impone sentidos en vez de permitir la "exploración y construcción de sentidos personales", crea sentimientos de inferiorización, sobrevaloración de lo extraño y del "que sabe", provocando fuertes inhibiciones intelectuales y seudoidentidades adaptativas, o por el contrario, promueve el rechazo rebelde y violento del alumno adolescente, que busca su autonomía con dificultad, al encontrar en el afuera, tanta opresión como en sí mismo. La domesticación que a veces pretende la educación inhibe el deseo de conocer y conocerse, probar y explorar, estudiar, intervenir activamente, criticar

ideas y alcanzar así la madurez. Apatía, aburrimiento, actitud contestataria; pérdida de credibilidad de la gestión democrática, deterioro de la disciplina tradicional, no facilitan una convivencia saludable. Como la escuela media perdió definición en sus funciones y el aprecio y la consideración por parte de la sociedad, está condenada a oscilar entre una disciplina autoritaria, formalista y ritualista, y el desorden que aflora cuando se afloja el régimen autoritario, ante la falta de sentido de lo que se hace en la escuela.

“Hoy, profesores y estudiantes, parecen no querer saber nada los unos de los otros.” Más que esto, las inasistencias a clase, reiteradas y casi masivas de los profesores, la poca atención a las obligaciones académicas, por una parte; la inasistencia, indisciplina áulica, desinterés y apatía de los estudiantes por otra, mostraría el deseo de unos y otros de estar más afuera que adentro de la escuela.

El encuentro de nuevos y distintos sectores sociales hacia el interior de la escuela, la desprofesionalización docente, la falta de articulación con la comunidad, la ausencia de respuestas a las demandas, las formas organizativas rígidas, la escasa significatividad de lo que se enseña y se aprende, el empobrecimiento de recursos, las diferencias socioculturales de sus actores, expresadas en conductas o códigos disímiles y hasta casi incompatibles, sumado a la dificultad del escenario social, naturalizan la violencia grupal, institucional y contextual, alterando la convivencia.

La violencia escolar es un hecho complejo, multideterminado, atravesado por inscripciones sociales, familiares, históricas, culturales, económicas, deseantes e institucionales. Constituye siempre la manifestación emergente de un conflicto (aun que en algunas escuelas se diga: acá no hay conflictos), en el que ciertos aspectos están silenciados y ocultos.

En las escuelas existe una violencia invisible y negada, que se manifiesta en la disminución de la tolerancia – en la institución escolar y en el proceso de aprendizaje – surgiendo súbitamente, como aislados e inentendibles, los hechos de violencia visible.

Los hechos de violencia escolar se presentan en alguna medida como la necesidad de incluirse en un espacio del que se percibe estar excluido. El fuerte malestar institucional tiene que ver en el no-reconocimiento de los conflictos, o formas erróneas de trabajarlo institucionalmente, por ejemplo: –falta de comunicación entre los distintos actores de la institución, no aprovechando los espacios para él diálogo; – pobre participación en la elaboración del proyecto de la institución lo que favorecería los acuerdos; –ausencia de consenso para poder llegar a acuerdos sobre la base del consentimiento, la conformidad, lo que no implica total acuerdo, pero sí la mejor opción posible; –carencia de la negociación como la forma de construir acuerdos.

La escuela es el ámbito donde se exteriorizan y reproducen gran parte de las relaciones sociales vivenciadas en lo cotidiano, que se expresan en las más variadas desigualdades: los más ricos y los más pobres, los que saben y los que no saben, los aceptados y los rechazados. Estos últimos son caracterizados como extraños, marginales, delincuentes y en la mayoría de los casos son chicos y adolescentes que mantienen una relación discontinua con la escuela, de reprobaciones reiteradas, de fracaso y exclusión definitiva. No alcanzan para contenerlos los denodados esfuerzos de los docentes, enmarañados ellos también en una madeja

de presiones, malas condiciones laborales, curriculum obsoletos y escasos medios.

El problema de los problemas, de la escuela media, nos obliga a buscar ventanas, que respondan a las desigualdades de situaciones y oportunidades, que asocien a la escuela con algún horizonte posible, tratando de enlazar los dilemas dispersos de la crisis, con nuevas miradas y nuevos desafíos.

CAPITULO III RECONSTRUIR LA IDENTIDAD: HACIA UNA NUEVA ESCUELA MEDIA

El contexto actual nos encuentra en sociedades postindustriales globalizadas, con dominios en los sistemas de información y con nuevas desigualdades sociales, expresando diferentes relaciones entre escolaridad, sociedad y curriculum. Las desigualdades sociales producen presiones y demandas a la escuela y nuevos desafíos sobre el curriculum que no se resuelven desde el modelo racional normativo.

El valor del nivel medio está en una suerte de doble vínculo, por un lado no sirve para nada, pero por el otro, sirve para todo. Es así, como se presenta cierta visión esquizofrénica en torno al nivel: en sí no tiene valor, pues no da garantías de trabajo mejor y ascenso social, pero tiene el valor de ser un medio necesario para acceder a algo superior, lo que significa que está y no está valorado.

El papel de la escuela debe ser repensado, en un período en que como institución cultural tiene nuevos y más ágiles competidores, (medios de comunicación; nuevas tecnologías de la información, entre otros), recuperando la experiencia e investigación disponibles y atendiendo a las condiciones reales y específicas que la interrogan, desde lo político hasta lo organizacional.

Como dice un ensayista francés “de tanto cargar la barca de la escuela, la podemos hacer naufragar”⁵⁸. No se trata de agregar nuevas funciones, materias y contenidos a la tarea escolar, sino de asumir en forma integrada aquellas previstas desde el sistema. La escuela debe aparecer como un lugar reconocido socialmente que permita, facilite y no obstaculice los deseos de saber, el conocimiento de sí, la inserción socio – cultural. Para ello la tarea consiste en plantear el aprendizaje movilizado por la pasión del saber, que ofrece el atractivo del sentido, que presenta el conocimiento como un valor fundamental en sí mismo, y al mismo tiempo, como apertura hacia el entorno y el futuro, como vía de inserción social y cultural.⁵⁹

La formación para el trabajo es un derecho y un deber para cada uno de los jóvenes que transitan la educación media. Necesita que la escuela apunte su capacidad de adaptación, pero también requiere que promueva la emergencia y el desarrollo de la propia personalidad. Y esto, llevado al contexto escolar, significa formar ciudadanos aptos para enfrentar, en un mundo cambiante, los tiempos del trabajo y los del ocio, los períodos de empleo y los de búsqueda de empleo, los tiempos de la familia y de la oficina, los del ejercicio profesional y los del ejercicio de la ciudadanía.

En este contexto, adquiere un nuevo sentido atender la diversidad en el Nivel Medio. Implica facilitar la flexibilidad curricular; cambiar la cultura de la institu-

ción y de las estructuras educativas; superar la cultura del individualismo, tan históricamente arraigada en las instituciones educativas, por una cultura del trabajo compartido; establecer y favorecer relaciones personales entre profesorado, comunidad y alumnado, creando espacios adecuados de convivencia, ofreciendo una acción tutorial compartida y potenciando experiencias de enseñanza – aprendizajes vitales; analizar ese cruce de culturas que se vive en la educación cotidiana de los alumnos: unas, a favor de unos indicadores de vida construidos en la diversidad, y otras, con una gran presión externa, marcadas por indicadores como la competitividad y la intolerancia. Considerar la educación como la posibilidad de que todas las personas trabajen según sus necesidades y según su potencialidad. *“Considerar la diversidad no como una técnica pedagógica o una cuestión meramente metodológica, sino como una opción social, cultural, ética y política”* ⁶⁰ que han de asumir los equipos de profesores y todas las personas que se dedican a la educación, para decidir y concretar qué aspectos de la diversidad hay que atender, cómo actuar ante ella, con qué recursos, cuándo y hasta dónde deben hacerlo. Opciones que han de verse reflejadas a través de una acción educativa cotidiana.

Se hace importante entonces, tener en cuenta las consecuencias que tiene, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, el hecho de que se viva en una sociedad consumista y competitiva. Es necesario que los estudiantes lleguen al convencimiento de que el aprendizaje requiere de esfuerzo, un esfuerzo más solidario que competitivo, pero que, en última instancia, es siempre un esfuerzo personal. Las nuevas generaciones, muy sensibles para que se respeten sus derechos (lo cual esta muy bien), no siempre son sensibles y responsables respecto a sus deberes.

Pero todo este planteo de transformación educativa, debe tener en cuenta la importancia decisiva de apoyar la profesionalización y el protagonismo de los docentes; lo que implica: abrir la carrera docente hacia el entorno para lograr los objetivos de descentralizar la escuela y relacionarlas con cada zona y comunidad; trabajar en equipo con personas de otros ámbitos profesionales; ofrecer oportunidades flexibles y estimulantes de perfeccionamiento continuo, frecuentes visitas a otros establecimientos para conocer diversos métodos de enseñanza, o la organización de talleres regulares de debate, cursos de actualización, de capacitación en gestión de proyecto educativos, a fin de que puedan responsabilizarse conjuntamente con el director del proyecto de la escuela y de sus resultados.

Asegurar un salario justo y adecuado a la labor docente; brindar programas de capacitación para directores en ejercicio, para iniciarlos en las técnicas modernas de gestión de establecimientos educacionales, en la resolución de problemas y en el manejo de la organización.

Precisamente, una buena gestión de la organización deberá tener presente el vínculo con instituciones de otro nivel y/o ciclo. La articulación debe ser sostenida en el tiempo e inscribirse en el marco de un proyecto pedagógico institucional y no constituir acciones eventuales o aisladas. Es en esa inscripción global y sostenida en la que las acciones adquieren sentido y en donde la problemática de la desarticulación puede encontrar estrategias para su superación.

Como en otros aspectos vinculados con la tarea de enseñar, cualquier acción puede inscribirse desde un sentido más próximo a lo administrativo y al control, o por el contrario, encontrar respuestas desde su sentido estrictamente educativo.

Pero este último no se garantiza desde un listado de actividades, ni desde una imposición, sino que resulta del modo en que los docentes se apropian, reconstruyen o generan acciones, para abordar las diferentes cuestiones en la complejidad de la cotidianidad.

De esta manera, para construir una escuela mejor basándose en la transformación de las existentes, se hace necesario identificar los escenarios del cambio, determinar las directrices básicas y acordar criterios, como así también consensuar y definir los ejes y las prioridades, con el propósito de dar respuesta concreta a los problemas de fin e inicio de siglo, intentando superar el estado de crisis de identidad por la cual atraviesa el nivel.

3.1. DE ESCENARIOS Y PRINCIPIOS BÁSICOS ⁶¹

No podemos negar que en las últimas décadas del siglo XX han existido grandes propuestas de transformación para la educación media y que las mismas no han logrado plasmarse plenamente en la práctica, por diversos inconvenientes y resistencias, pero fundamentalmente, porque se han olvidado de instalar un trabajo articulado entre los distintos escenarios que protagonizan el cambio.

Es por ello, que el proceso de transformación deberá girar en torno a la Institución Educativa, porque es desde allí donde se puede cambiar la Educación Media. Esto no significa descuidar los escenarios macro (Jurisdiccional y Nacional) y micro (aula), sino darles sentido desde una unidad escolar autónoma y flexible, articulada con el sistema e integrada en el marco de políticas consensuadas federalmente.

Será entonces la institución educativa, considerada como una unidad social y cultural compleja, la que delineará – haciendo uso de su autonomía – los procesos de cambio e innovación necesarios para transformar las prácticas institucionales y curriculares, con el pertinente análisis, monitoreo y apoyo de las estructuras de supervisión; la dirección, gestión y promoción de la jurisdicción, y la asistencia técnica de la Nación.

La Institución Educativa adquiere en este proceso el carácter de elemento clave en las políticas de mejora, actuando como continente de las mismas: desde los macro escenarios políticos se puede pretender implantar cambios y desde el aula se puede intentar nuevas formas de enseñanza, pero no llegarán a promover una mejora, si no provocan un verdadero desarrollo intra e interinstitucional.

En la actual coyuntura, otorgar mayor poder para decidir a las Instituciones Educativas, en el marco de la autonomía, puede ser algo que promueva la diversidad, la innovación y el desarrollo profesional. Debido a que, si los reformadores creen que pueden cambiar la educación, asimismo deben reconocer que las instituciones cambian las reformas, adaptándolas a sus propios modos de ver y hacer.

Ejercer la autonomía implica, respetando el marco global socio-político-normativo vigente, determinar con claridad las prioridades, de modo de llevar adelante, en forma colectiva, proyectos educativos propios, asegurando una dinámica y un compromiso participativo de toda la estructura escolar para alcanzar los objetivos.

Los Proyectos Educativos se presentan entonces, como una alternativa para la gestión en el marco del nuevo modelo educativo. Se trata básicamente de una pro-

puesta educativa, cultural y social de una institución hacia la comunidad que la contiene, que integra lo organizacional, administrativo, curricular-académico y comunitario en un todo coherente direccionado, articulador de los esfuerzos institucionales y favorecedor del trabajo conjunto en sentido colectivo.

Pero el diseño de los Proyectos no es suficiente para garantizar la transformación de las instituciones. Resulta imprescindible una gestión eficaz y eficiente, con capacidad para comprometerse con la acción, en la que los proyectos se traduzcan en realizaciones y éstas, en logros educativos.

Esto supone centrar las decisiones institucionales en la dimensión pedagógico-didáctica, no siendo la escuela un mero lugar donde se aplican planes de estudios elaborados externamente, sino un espacio donde las intenciones educativas se traducen en verdaderas hipótesis de trabajo en virtud de un proceso de contextualización que supone adecuaciones a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a las particularidades locales / regionales. La escuela se convierte así en un lugar donde se piensa y hace curriculum desde lo cotidiano.

El perfil concreto del quehacer de una gestión institucional significativa y relevante, se resume en la capacidad de generar y sostener líneas de acción, querer hacer, saber hacer y poder hacer, lo que es decir: pensar, diseñar, conducir, concretar, evaluar y monitorear actividades tendientes a elevar los niveles de logro.

En este marco plantear la calidad con equidad como objetivo de la transformación, no es casual, porque las innovaciones que se promueven en el sistema educativo, sólo adquieren significado y relevancia si se orientan al “*mejoramiento de la oferta mediante la generación de nuevas y mejores oportunidades educativas*”.⁶² La democratización de la educación media, que hasta unos años atrás se llevó a cabo por la extensión cuantitativa de la cobertura del servicio a todos los ciudadanos, en estos años se transforma según un nuevo signo: el de la “calidad con equidad”.

3.1.1. La institución educativa como escenario del cambio e innovación

Se entiende que la *institución educativa*⁶³ es la unidad del cambio, porque es allí donde se podrá refundar el sistema educativo. Será la escuela la que delineará cómo desarrollar el trabajo en el aula y cómo articularse mejor con las necesidades de su entorno, cómo evaluar sus logros, cómo mejorar las vinculaciones interinstitucionales, etc. Es necesario explicitar cuáles son los aspectos prioritarios para la transformación institucional que servirán como ejes orientadores para el trabajo de cada escuela. Es difícil trabajarlos todos a la vez. Por ello, es conveniente hacer una selección adecuada de aquellos aspectos que demandan mayor atención y un trabajo específico en cada caso. Aún cuando no se aborden todos simultáneamente, la implementación de algunos criterios necesariamente involucrará ciertos aspectos de los otros.

Es así, que el centro educativo ha adquirido el carácter de elemento clave en las políticas curriculares de mejora de la enseñanza. Desde estas coordenadas la mejora de los aprendizajes de los alumnos, que es la misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de todo la institución.

Los cambios educativos deben ser reapropiados / adaptados, alterando los modos de trabajo habituales e incidiendo en la estructura organizativa y laboral.

Esto significa, para las instituciones educativas, transformarse no sólo desde nuevos modelos organizativos, sino también promoverse hacia cada vez mejores estadios de desarrollo para ofrecer una educación de mejor calidad. Lo que implica concebir la institución como unidad de cambio e innovación curricular.

Los cambios estructurales al nivel de centro educativo implican una visión acerca de los cambios en el contexto de trabajo, posibilitar a los profesores trabajar juntos como equipo o grupo de trabajo, comprometerlos en la toma de decisiones, y proveer acceso a nuevos conocimientos. El foco aglutinador del cambio es la práctica docente cotidiana, que se centra fundamentalmente en el aula. Por eso no basta con «reestructurar» los tiempos y espacios de decisión curricular u organizativa, si no afectan al currículum ofrecido / vivido por los alumnos, si no afectan fundamentalmente al aula como unidad de aprendizaje y enseñanza.

Asimismo, los cambios institucionales, la nueva visión de la gestión y la organización escolar, implican un cambio en la Supervisión como proceso sistemático y cooperativo de análisis y monitoreo del funcionamiento de planes, programas y proyectos, en un contexto determinado, que integra las funciones de control-evaluación y asesamiento— orientación, en beneficio del mejoramiento de la calidad del servicio educativo, e implica el uso racional, organizado y creativo de los recursos disponibles, (materiales, de información, etc.), para dar respuesta a las necesidades y demandas de las Instituciones Educativas, constituyéndose en un nexo permanente entre éstas y la Política Educativa del Estado.

Es imprescindible replantearse las funciones, responsabilidades y atribuciones de la Supervisión y del Supervisor teniendo en cuenta el lugar estratégico que ocupa el mismo, como articulador de las demandas que provienen por un lado, de los niveles centrales, y por otro, de las instituciones educativas, favoreciendo la coordinación de los objetivos de la Política Educativa Jurisdiccional con los Objetivos Institucionales.

Pero para que esto sea posible la jurisdicción deberá también transformar sus estructuras, traduciendo los acuerdos federales en lineamientos y operativos de política educativa, dirigiendo, gestionando, promocionando y asistiendo los procesos de cambio e innovación de las instituciones y las supervisiones, mediante la implementación de planes, programas y proyectos que potencien el cambio, transformando los miedos en oportunidades para la innovación.

El trabajo colaborativo y la articulación de los procesos de cambio entre la Institución Educativa, la Supervisión y Jurisdicción, permitirá la institucionalización gradual y progresiva de los procesos de transformación.

3.1.2. Principios básicos para desafiar la transformación

Los adolescentes y jóvenes que hoy acceden a la educación media son muy diferentes a los de hace décadas, pero también son muy diferentes entre ellos. De una escuela media con población y propuestas homogéneas, se intenta construir una institución que asuma la diversidad y heterogeneidad como claves, situación ésta, muchas veces no comprendida por los actores del sistema educativo. La edu-

cación media tradicional, pensada para estudiantes urbanos de clase media, ya no resiste las nuevas demandas sociales en términos de cantidad, ni de calidad.⁶⁴

Hoy nos enfrentamos ante la necesidad de refundar una escuela media más orientadora, con capacidad de ayudar a cada uno de los adolescentes y jóvenes a enfrentar *“la incertidumbre y la imprevisibilidad que caracterizan estos tiempos, poniéndose al servicio de la construcción de los proyectos personales de vida”*⁶⁵.

Esto supone acompañar, promover y ayudar a los estudiantes a descubrir sus potencialidades, a desarrollarlas en la medida de sus posibilidades y a integrarse de este modo a la comunidad como ciudadanos libres y responsables, estudiantes, trabajadores o no, es decir como personas íntegras, en una sociedad cada vez más cambiante y competitiva.

Esta función nos conduce a pensar en toda una organización que asume la responsabilidad orientadora como un proceso inherente a la educación misma, cuya finalidad principal es que el alumno descubra sus potencialidades, se desarrolle en la medida de sus posibilidades y se integre de este modo a la comunidad. Se trata de asistir al alumno en su proceso de autoconocimiento, autoevaluación y autodirección, a través de una acción tutorial que, lejos de ser prescriptiva, comporta en sí misma un entorno de aprendizaje que le permite aprender a aprender, madurar, convivir en sociedad y orientarse en ella.

Esto supone, transformar el currículum oficial en currículum de cada escuela, lo que implica un proceso de toma de decisiones, que tiene como resultado la configuración real del currículum y de su experimentación por parte de los docentes y alumnos. Desde esta perspectiva curricular los docentes tienen que pensar en términos de currículum y no sólo de contenidos disciplinares de su asignatura, asumiendo las consecuencias de un proceso de toma de decisiones que, en todos los casos, los implica y afecta, y del que en última instancia, van a ser responsables de su organización en la escuela, de los procesos vivenciados y los resultados que se obtengan.

Pero la autonomía no es sinónimo de anomia, en cuyo caso no sería posible un sistema educativo que funcione de modo relativamente coordinado y coherente. Por el contrario, supone para las instituciones la posibilidad de construir un proyecto que dé respuesta a las necesidades del entorno, y a la vez, promover la participación y el intercambio con la comunidad.

Así, la autonomía implica: establecimiento de redes de intercambio con otras instituciones y con los diferentes niveles de decisión del sistema; capacidad y sensibilidad para analizar la realidad y dar respuesta a las demandas existentes; asumir un rol activo en la definición y concertación de políticas, promotor de cambios e innovaciones; elaborar directrices que garanticen la coherencia y unidad en el interior de cada institución. Lo importante no es sólo la existencia de la autonomía en la gestión institucional y curricular, sino fundamentalmente, el uso que se hace de ella.

La autonomía, como requisito de calidad educativa, no supone admitirla como el único factor que influye en ella, eludiendo elementos como el papel de las autoridades o el compromiso de los padres, el papel del currículum o el de los recursos. No obstante, aparece como marco de referencia imprescindible que permite articular coherentemente en un proyecto institucional la influencia de los demás elementos que configuran la realidad educativa.

La idea de calidad, como objetivo estratégico nos remite a la idea de perfección o de excelencia, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona. En el contexto educativo la noción de calidad contempla tres dimensiones⁶⁶ articuladas: la calidad de los recursos humanos y materiales disponibles para la educación, la calidad del proceso educativo y la calidad de los resultados. Desde esta mirada la organización de las instituciones educativas y su promoción de innovaciones, tienen sentido si se dirigen a mejorar la calidad, la que se constituye entonces, en objetivo obligado para los diferentes procesos y dimensiones institucionales e implica el compromiso de todos al integrar, entre otros aspectos: la satisfacción de la comunidad educativa, el desarrollo de los recursos, la constancia de propósitos, la gestión participativa, el perfeccionamiento continuo, la implicación en el entorno, la evaluación permanente, entre otros.

3.2 De Soluciones, desafíos y oportunidades

Apuntar a la obligatoriedad del Polimodal, fortalecer la modalidad de la Alternancia para el Nivel Medio Rural, promover estrategias y mecanismos participativos para superar las limitaciones presupuestarias, incorporar en la gestión de las escuelas las tecnologías de la información y la comunicación, rescatar la cultura en un sentido amplio, flexibilizar las propuestas educativas, vincular la educación con el trabajo, implica el desafío de diseñar propuestas en los aspectos políticos, organizacionales y curriculares de los diferentes actores involucrados (Estado y Sociedad).

De esta manera, la mejora del Nivel Medio, a partir de una serie de acciones superadoras de los problemas diagnosticados, es un proceso complejo cuyo carácter no es únicamente técnico, sino también ideológico, ya que lleva a cuestionar de modo constante qué, por qué y cómo se hacen las cosas en función de la voluntad de cambio y transformación.

Teniendo como centro de la innovación la Institución Educativa, con el concurso de la Supervisión y la Jurisdicción y asumiendo la orientación como función esencial, el curriculum como referente, la autonomía como requisito y la calidad como objetivo, los problemas mencionados en el Capítulo anterior, se plantean como oportunidades para transformar las buenas intenciones y razones en una gestión transformadora.

Dicha gestión estará focalizada en el mejoramiento de los aprendizajes y la enseñanza, en la construcción cotidiana de un clima institucional productivo y a la vez saludable, cuyo trabajo dé cuenta del desarrollo profesional de los actores y de múltiples relaciones con la comunidad.

Se presentan a continuación algunas propuestas⁶⁷, que intentan abrir el debate, en torno a la búsqueda de soluciones alternativas desde el sentido común, en las que se vincule el saber, la técnica y la ética:

a – APRENDIZAJE / ENSEÑANZA

El proceso de aprendizaje / enseñanza como herramienta para la transformación individual y social, supone que todos los actores estarán preocupados y ocupados por enseñar y aprender intensamente, fortaleciendo el ingreso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes, para lo cual se considera importante:

- Formular los objetivos para cada uno de los ciclos de la nueva escuela media (EGB3, POLIMODAL Y TTP).
- Atender de manera focalizada el Fracaso Escolar, con propuestas institucionales de retención con calidad que respondan a las necesidades y problemas de los estudiantes.
- Alentar la articulación educativa a nivel interinstitucional, tendiente a evitar desajustes, favoreciendo una transición armónica entre ciclos.
- Estimular el desarrollo de proyectos de investigación pedagógica referidos al contexto áulico.
- Incorporar estrategias institucionales que permitan asegurar el derecho al conocimiento de los grupos excluidos.
- Facilitar que en la escuela tengan cabida y reconocimiento las diferentes capacidades, ritmos de trabajo, expectativas, estilos cognoscitivos y de aprendizaje, motivaciones, etnias, valores culturales de todos los adolescentes y jóvenes.
- Promover actividades que favorezcan el rol protagónico, responsable del alumno, en función de sus necesidades, sus intereses y experiencias previas, dentro del marco social en el que se desenvuelve, impulsando el desarrollo de su autonomía.
- Participación de los alumnos en la selección de contenidos, metodologías y criterios de evaluación a través de contratos asumidos por todos.
- Generar metodologías que promuevan la participación a través de:
 - a) metodologías de trabajo que permitan la integración teórico – práctica;
 - b) realización de proyectos en los que el alumno participe activamente en todas las etapas: trabajo experimental; trabajos de campo; producciones individuales y colectivas y su posterior socialización.
- Desarrollar estrategias didácticas que posibiliten la construcción de distintos tipos de racionamiento, profundizando el estilo cognitivo y facilitando la adaptación a un contexto que requiere respuestas creativas.
- Utilizar didácticamente medios y recursos para la enseñanza de las ciencias, en particular los de carácter interactivo.
- Propiciar la construcción de materiales didácticos simples y de bajo costo con la activa participación de los alumnos.
- Realizar el “diario de clase”, donde se registre la visión de cada uno de los alumnos sobre la marcha de la clase y que pueda ser utilizado como instrumento de análisis y evaluación por parte de todos.
- Trabajar en el fomento de los valores que se definan como importantes en la institución y que estén relacionados con la realidad constatada: tolerancia, res-

peto, responsabilidad, autenticidad, amistad, conciencia, honestidad, voluntad... etc., incluir esos valores en el Proyecto Institucional.

- Ceder el espacio del aula a los alumnos para su organización y decoración, creando departamentos o lugares de trabajo, por ejemplo, biblioteca de aula.
- Entre otras.

3.2.2. CLIMA INSTITUCIONAL

La democratización de la vida institucional supone la construcción de un proyecto colectivo, que dé sentido y articule un ambiente de trabajo cooperativo y solidario, que ayude a enfrentar con éxito las sensaciones de malestar, conflicto y crisis, a través de una nueva organización que integre lo interinstitucional y evidencie producciones de los actores. Esto nos lleva a pensar en:

- El diálogo permanente entre todos los actores y estamentos, entre la autoridad y los miembros de la comunidad educativa.
- Debate abierto sobre las cuestiones importantes y de fondo, no sólo sobre las intrascendentes.
- Capacidad de crítica respecto a las formas de actuar, a las normas que se imponen, a las relaciones que se establecen, a los conflictos que se generan.
- Intervención en las decisiones, tanto a través de los órganos de participación colegiada como a través de las opiniones y de las actuaciones en la vida cotidiana.
- Control de las decisiones una vez que se ha llegado al acuerdo o a la aprobación mayoritaria.
- Libertad de expresión, que no sólo debe ejercitar el profesor, sino el alumno y sus padres.
- Tolerancia respecto de las formas de pensar de las personas y a la manera de interpretar la cultura.
- Información clara sobre lo que sucede, a través de canales rápidos, fidedignos y frecuentes, que faciliten una participación plena.
- Entre otras

3.2.3 DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ACTORES

El desarrollo profesional de los actores supone un trabajo docente que integre aspectos curriculares y organizativos, fortaleciendo la autonomía y la participación, profundizando de este modo el acrecentamiento de las competencias profesionales de directivos y docentes a partir de prácticas cotidianas con estilo colaborativo, el aporte de saberes externos y la reflexión sobre lo hechos y las cuestiones pendientes. Entre otras acciones se podría pensar en:

- Formar al docente en planeamiento y educación comparada, que colabore a ofrecer una mirada macro que le permita al docente situarse.
- Trabajar sobre una antropología del aula, que es donde finalmente se concretiza como síntesis el hecho del aprendizaje.

- Facilitar la inclusión del docente en la Identidad Institucional, a partir de la concentración de horas de trabajo y nombramientos por cargo.
- Desarrollar conocimientos de las tecnologías del ambiente cultural, de lo empresarial y fabril, no sólo dominar lo técnico sino poder ligarse con el espacio social en el cual se inscribe.
- Promover una fuerte preparación científica en su disciplina y una formación en lo pedagógico, lo psicológico y lo sociológico, que le posibiliten promover conocimientos sobre las relaciones sociales en las que se instalan tanto lo técnico como lo científico.
- Asumir su rol como referente de los alumnos, orientador de tendencias futuras y facilitador para construir proyectos personales de vida.
- Entre otras

Esta mirada sobre el rol docente, lo acerca al intelectual transformador crítico y emancipador: *“desafío para la formación y el acompañamiento de los docentes que permita la reflexión sobre sus propias prácticas y el cuestionamiento de las estructuras institucionales en las que trabajan”*.⁶⁸

3.2.4. RELACIONES CON LA COMUNIDAD

La inserción real y efectiva de la Escuela en la trama de la comunidad, participando en una red integrada por personas y organizaciones que trabajan por la promoción humana y social de los adolescentes y jóvenes, es clave para el desarrollo de la educación media. Para ello, es necesario:

- Respetar las culturas diversas.
- Reforzar la institución educativa como institución comunitaria. Como lugar activo en cuanto al conocimiento de las necesidades de la zona (cuestiones laborales, o asuntos barriales), como institución abierta a la participación ciudadana, etc.
- Construir redes solidarias entre la institución escolar, organizaciones intermedias y empleadores, estructurando prácticas prelaborales y pasantías para alumnos y docentes.
- Fortalecer las organizaciones de apoyo institucional (Cooperadoras, Fundaciones, Clubes Estudiantiles, Centros de Estudiantes, etc).
- Organizar espacios que permitan la orientación socio – laboral y/o posibilidades de generar un emprendimiento o autoempleo, promoviendo el contacto de alumnos y docentes con empresas, sindicatos, O.N.G., etc.
- Realizar reuniones periódicas y contactos personales con los padres para dar a conocer no sólo objetivos institucionales y ámbitos de trabajo, sino también aspectos concretos de organización en clase, metodologías, contenidos a trabajar, etc.
- Construir períodos de ambientación no sólo dirigidos a los adolescentes sino también a la familia.

- Organizar Talleres con actividades que impliquen a padres y madres, haciéndoles partícipes de la vida escolar de sus hijos.
- Entre otras.

Conclusión

Este momento de corte y de pasaje en el mundo de la cultura, en el cual, la educación es un componente importante, puede caracterizarse como momento de crisis. Y nos remite al sentido que Gramsci le atribuía: momento en el cual lo viejo está agonizando o muerto y lo nuevo aún no ha terminado de nacer.

Momento, por lo tanto, de incertidumbre (la muerte de lo viejo aniquila también las ya viejas certezas) y de fragmentación (lo vigente se ha hecho trizas y no se percibe cómo recomponerlo).

Crisis, incertidumbre y fragmentación atraviesan el campo de la educación y determinan buena parte de los debates y los discursos actuales. Momento, además, en el que lo incompleto y lo efímero parecen caracterizar a aquellos y plantean el interrogante de si el nuevo tiempo no será de crisis permanente, de vertiginosas y heterogéneas provisionalidades.

Ni la crisis de la cultura, ni la crisis de la educación en estos inicios de siglo tienen un único escenario y un único perfil, más allá de la engañosa universalidad que plantean términos como globalización, y la pretendida democratización del conocimiento, que proclaman los apologistas de la sociedad de la información.

Intentar soluciones a los problemas de la educación media implica proyectar una reflexión teórica sobre un futuro posible, trascender lo inmediato y lo coyuntural que, a menudo, por la intensidad y gravedad de sus problemas y por la inexistencia de nuevos paradigmas abarcadores, parece convertirse en un único referente del pensamiento, confundiendo y equiparando, a menudo, presente y futuro.

Es así, que al elaborar esta conclusión pensamos en un cierre de trabajo que sea a su vez apertura hacia nuevas formas de pensar, hacia nuevas formas de interrogar la escuela media.

Las actuales discusiones sobre el nivel, comprenden un abanico que abarca desde la crisis de identidad hasta los “efectos” no deseados de la implementación de la Ley Federal de Educación. Los usos de tales discusiones, no permiten en muchos casos repensar de manera seria, la multiplicidad de variables que determinan la crisis.

La intención de este ensayo es de argumentar acerca de los principales problemas de la escuela media, en el marco de un contexto histórico que tiene como hechos más destacados, la búsqueda de respuesta a nuevas demandas que hoy no tienen respuestas unívocas.

El recorrido histórico de la escuela media Argentina, pasando por la experiencia internacional, da cuenta de la búsqueda de sentido, sentido que no es fácil definir frente a las actuales coyunturas que nos ofrecen escenarios fuertemente cambiantes.

Transformar el nivel, no es tarea fácil: éste tiene una estructura muy hecha, con un fuerte énfasis en los procesos curriculares, los cortes por materias, y los sistemas de evaluación tradicionales. Todo intento de sustituir la lógica curricular, por una lógica más amplia: la institución, el entorno, choca hoy con dificultades

enormes. Muchos de los intentos por cambiar, han quedado como elementos secundarios, más que como líneas fundamentales de la educación.⁶⁹

Frente a los problemas planteados, la solución pasa por multiplicar las estrategias, dar un mayor desarrollo a la democratización y autonomía de las instituciones educativas, autonomía que en el sistema educativo no se ha hecho aún ni en términos teóricos ni prácticos, más allá de intentos aislados de construir una escuela innovadora, que ha permitido incorporar algunos avances, pero que rara vez se ha difundido de modo masivo. Esta cuestión es clave para la construcción de una nueva escuela media, donde el colectivo de docentes pueda hacer el ajuste entre el conjunto de saberes y valores considerados necesarios y las características del grupo concreto, sus necesidades, perspectivas y posibilidades reales.

Pero también, es importante tratar de reflexionar acerca de las filosofías educativas de la actualidad y a los importantes cambios sociopolíticos y económicos en los que estamos inmersos. Sólo de esta manera podremos comprender el verdadero significado de las propuestas que se están haciendo, así como de las que en un futuro inmediato nos quieran imponer. Trabajar en esta dirección nos compromete en la creación de posibilidades para participar en la definición y elaboración de propuestas alternativas y nos obliga a contrarrestar todo cuanto consideremos que no es justo y democrático. Asimismo, para comprender nuestros sistemas educativos necesitamos acostumbrarnos a considerar el ámbito escolar como una esfera que tiene sentido, cuando la analizamos en sus interrelaciones con otras esferas de la sociedad (la económica, política, cultural y religiosa). Es desde las interrelaciones e influencias recíprocas de estas esferas como podemos adquirir una comprensión de cualquier parte de esa globalidad.

En este contexto, el tiempo será imprescindible para la reflexión y el debate; el conflicto, una posibilidad de riqueza intelectual inherente a la participación, y la crítica, un proceso tendente a la búsqueda de una alternativa racional de mejora, característica de quienes desean conocer la realidad para mejorarla.

Somos educadores preocupados por la dirección que tomarán los cambios que estamos viviendo, que aspiramos a generar una alternativa educativa capaz de construir nuevas propuestas y de convertir éstas en prácticas pedagógicas concretas. El inicio de siglo convoca a la celebración de una apuesta de futuro y a la reflexión sobre el tiempo ido; pero, fundamentalmente, lleva a ilusionarnos con proyectos distintos a los vigentes. Creemos que se pueden hacer aportes a esta reinvención de la escuela en los inicios del siglo XXI.

Naturalmente, y también místicamente, hay en esta situación algo de pasaje, de necesidad de mirar de manera simultánea para atrás, en busca de claves que permitan calibrar el presente y de levantar la mirada tratando de perfilar, y si fuera posible, definir un horizonte de futuro.

SUMMARY

In the 90's there have been a series of reforms and transformations concerning the Secondary Education, not only in Argentina, but also in Latin America and the World. In the present piece of work we systematized an overview on secondary education in Argentina focusing in the problems that were generated by the application of the Federal Law of Education and the trends of the new world order, in order to contribute with the elaboration and the analysis of the present state of situation of the Middle Education in Argentina, the identification of its more significant and relevant problems, and the projection of overcoming strategies in terms of recommendations and not as prescriptions. Because we are convinced that in this new century, the challenge lies in the necessity of having a Middle Education System that responds with its educative project, not only from the productive demand logic but also from the supply logic, with quality and equity, to the requirements of a society marked by heterogeneity, starting from a conception of diversity, what means there is not just one way of changing, but opportunities for innovation.

SOMMAIRE

Dans la décennie des années 90 il y a eu une série de réformes et de transformations concernant l'éducation moyenne ou secondaire, non seulement en Argentine, mais en Amérique latine et le reste du monde. Dans ce travail nous avons systématisé un regard de l'éducation moyenne en Argentine, prenant comme point central les problèmes qui ont été produits à partir de l'application de la loi fédérale de l'éducation et les tendances du nouvel ordre mondial, afin de contribuer avec l'élaboration et l'analyse de l'état actuel de l'éducation moyenne en Argentine, l'identification de ses problèmes plus significatifs et plus pertinents, et l'émergence des stratégies de dépassement en guise de recommandations à la place des recettes. Parce que nous sommes convaincus que dans ce nouveau siècle, le défi se trouve dans la nécessité que le système d'éducation moyenne puisse répondre avec son projet éducatif, à partir la logique de l'offre et non seulement de la demande productive, avec la qualité et l'équité, aux exigences d'une société marquée par l'hétérogénéité, en partant de la conception de la diversification, c'est à dire qu'il n'y a pas un seul modèle de comment changer, mais des opportunités pour l'innovation.

RESUMO

Na década de 90 ocorreram uma série de reformas e transformações na Educação Média ou Secundária, não somente na Argentina, mas também na América Latina e no Mundo. Neste artigo analisamos a educação média na Argentina, centrando o foco nos problemas gerados

a partir da aplicação da Lei Federal de Educação e as tendências da nova ordem mundial, a fim de contribuir com a elaboração e a análise do estado atual da Educação Média na Argentina, a identificação dos seus problemas mais significativos e relevantes, e a projeção de estratégias superadoras a modo de recomendações e não de receitas. Estamos convencidos que neste novo século, o desafio radica na necessidade de que o Sistema da Educação Média responda com seu projeto educativo, desde a lógica da oferta e não somente desde a demanda produtiva, com qualidade e equidade, aos requerimentos de uma sociedade marcada pela heterogeneidade, partindo da concepção do diverso, ou seja, que não há um modelo único de como mudar, mas sim, oportunidades para a inovação.

CUADRO 1

ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS*

PAIS	OBLIGATORIA	PRIMARIA Básica	MEDIA 1º ciclo básico	MEDIA 2º ciclo superior
Argentina	9	6	3	3
Brasil	8	8	3	-
Bolivia	8	8	2	2
Chile	8	8	2	2
Colombia	9	5	4	2
Costa Rica	9	6	3	3
Cuba	9	6	3	3
Ecuador	9	6	3	3
El Salvador	9	9	-	3
Guatemala	6	6	3	3
Honduras	6	6	3	2
México	9	6	3	3
Nicaragua	6	6	3	2
Panamá	6	6	3	3
Paraguay	6	6	3	3
Perú	11	6	2	3
Uruguay	9	6	3	3
Venezuela	9	9	-	2

* El presente cuadro ha sido construido a partir de la información publicada en Novedades Educativas en la Educación media / Revista Novedades Educativas No. 110, Argentina, 2000 p. 81.

** Los números resaltados, corresponden a la escolaridad obligatoria.

CUADRO 2

CARACTERIZACION DEL TERCER CICLO POLIMODAL Y T.T.P.

Aspecto	EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA-TERCER CICLO Obligatorio	EDUCACIÓN POLIMODAL Postobligatorio	TRAYECTOS TÉCNICOS-PROFESIONALES Postobligatorio
Necesidad educativa que satisface	Adquisición de saberes elementales y comunes imprescindibles para toda la población.	Domínio de capacidades intermedias, deseables según diversas realidades y según cada opción.	Logro de capacitación profesional intermedia para el desempeño en ámbitos específicos del quehacer productivo.
Funciones	Desarrollo personal y social Propedéutica	Ética-ciudadana Propedéutica Preparatoria para la vida socio-productiva	Profesionalizante
Duración mínima:	Global: 3 años Ciclo Lectivo Anual: 180 días hábiles (36 semanas) Horas reloj: 2700 (900hs. por año)	Global: 3 años Ciclo Lectivo Anual: 180 días hábiles (36 semanas) Horas reloj: 2700 (900hs. por año)	Global: 2 y 4 años Horas reloj: mínimo 1200 y máximo 1800 hs. Reloj.
Formación	General y homogeneizante cuyo eje es el desarrollo de competencias básicas , como así también se prevé una iniciación o aproximación al mundo del trabajo y la producción, sin constituir una especialización.	General y orientada que contextualiza y profundiza la formación en diferentes campos del conocimiento y del quehacer socio productivo, mediante el desarrollo de competencias fundamentales .	Diversificada y centrada en el desarrollo de competencias profesionales vinculadas con campos correspondientes a sectores específicos y recortados del mundo productivo.
Modalidades / Orientaciones	Ninguna.	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias sociales y humanidades • Ciencias Naturales • Economía y Gestión de las Organizaciones • Producción de Bienes y Servicios • Comunicación, arte y diseño 	<ul style="list-style-type: none"> • Industria de Procesos • Equipos e Instalaciones electromecánicas • Electrónica • Producción Agropecuaria • Construcciones • Maestro Mayor de Obra • Minería • Aeronáutica • Salud y ambiente • Comunicación Multimedial • Informática Profesional y personal • Tiempo libre, recreación y turismo • Gestión Organizacional • entre otras

<i>Cuadro 2 (cont.)</i>			
Marcos de referencia curricular	Contenidos Básicos Comunes	- Contenidos Básicos Comunes (Formación General de Fundamento) - Contenidos Orientados y Diferenciados (Formación Orientada)	Perfil Profesional y estructura curricular básica.
Articulación Educativa	2do Ciclo de la EGB Educación Polimodal	3er Ciclo de la EGB Trayectos o itinerarios Técnicos Profesionales Formación Profesional Educación Superior	Educación Polimodal Formación Profesional Educación Superior
Organización	Ciclo único articulado con los ciclos precedentes	Ciclo único	Trayecto formativo Itinerario Formativo
Franja Etárea	Púberes y adolescentes 12 13 y 14 años	Adolescentes y jóvenes 15, 16 y 17 años	Adolescentes, jóvenes y/o adultos.
Condiciones de acceso	Aprobación del 2do ciclo de la EGB.	- Cumplimiento de la Escolaridad Obligatoria.	- Cumplimiento de la Escolaridad Obligatoria. - Estar cursando o haber egresado de la Educación Polimodal
Localización	En establecimientos que ofrezcan: - Educación Inicial, 1ero y 2do ciclo de la EGB - Toda la EGB - Educación Polimodal con o sin los demás ciclos de la EGB.	En establecimientos que ofrezcan: - 3er ciclo de la EGB - Toda la EGB - Polimodal - Trayectos Técnicos-Profesionales	En establecimiento que ofrezcan: - Educación Polimodal - Educación permanente o Superior que articulen distintas ofertas técnico-profesionales - Otras instituciones del sector socio-productivo.
Conducción de las Instituciones	Director, Vicedirector, coordinadores del 3er ciclo EGB, etc.	Director, Vicedirector, Coordinadores por modalidad, Jefaturas por área de conocimiento, etc.	Director, Vicedirector, Coordinadores, Jefaturas, etc.
Personal Docente	Docentes del nivel primario y profesores de educación media ambos con una adecuada capacitación.	Docentes de nivel medio, graduados no docentes de nivel superior que acrediten formación pedagógica y expertos en algún campo del saber.	Docentes de nivel medio, profesionales y/o expertos.
Estructura Curricular: Tipos de espacios Curriculares	- Espacios de definición provincial - Espacios para Proyecto, Orientación y tutoría - Espacios de opción institucional	- Espacios de todas las modalidades (comunes) - Espacios propios de cada modalidad - Espacios de definición institucional	Áreas Modulares Módulos (comunes, optativos y complementarios)
Estructura curricular: Cantidad de espacios curriculares	Un máximo de 30 espacios.	Un máximo de 30 espacios distribuidos en no más de 10 por años.	No se prescriben máximos y mínimos

Cuadro 2 (cont.)

Estructura curricular: Distribución de los Espacios	Máximo de 10 espacios por año.	- EC de todas las modalidades: 1ero: 7/9, 2do 5/7 y 3ero 3/ 4. - EC propios de cada modalidad: 1ero: 0 /1, 2do 2/3 y 3ero 4/5 - EC de definición institucional: 1ero 0/2, 2do 1/ 2 y 3ero 2/3.-	No se prescribe máximo y mínimo
Estructura curricular: carga horaria mínima por espacios	Anuales: 72hs. (2hs reloj o 3hs. cátedras semanales) No anual: podrán asignarse una carga horaria anual concentrada menor a 72hs.	Anuales: 72hs. (2hs reloj o 3hs. Cátedras semanales) No anual: podrán asignarse una carga horaria anual concentrada menor a 72hs.	No se prescriben máximos y mínimos
Jornada Escolar	- 5 días por semana - 25 hs. reloj semanales, un mínimo de 5hs. reloj por día.	- 5 días por semana - 25 hs. Reloj semanales, un mínimo de 5hs. reloj por día.	No se prescribe
Estructura curricular: Campos / áreas de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua • Matemática • Lengua Extranjera • Educación Física • Educación Artística • Ciencias naturales • Ciencias Sociales • Formación ética y ciudadana • Tecnología • Proyecto de Orientación y tutoría • Espacios de opción institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua • Matemática • Lengua Extranjera • Educación Física • Educación Artística • Ciencias naturales • Ciencias Sociales • Humanidades • Formación ética y ciudadana • Tecnología • Espacios específicos según modalidad • Espacios de Definición Institucional 	Diversificado según el trayecto e itinerario formativo.
Títulos/ certificaciones	Certificado de finalización o culminación de la Educación General Básica	Diploma de Educación Polimodal en la Modalidad.	Técnico en el trayecto aprobado. Certificación de calificaciones profesionales en el itinerario formativo de un TTP aprobado.

CUADRO 3

Repitencia años 1996-2000. Tercer Ciclo

CURSO	7°		8°		9°	
	MATRICULA	% REPITENCIA	MATRICULA	% REPITENCIA	MATRICULA	% REPITENCIA
1996	613.233	1,2	701.111	13,6	573.559	13,7
1997	620.776	2	722.202	10,9	568.531	14,6
1998	651.690	2,5	701.619	12,1	626.616	11,1
1999	674.148	3,4	719.616	11,1	593.082	10,4
2000	681.104	4,4	727.341	10,7	625.545	9,1

Fuente: Red Federal de Información Educativa – Ministerio de Educación de la Nación

CUADRO 4

Repitencia Año 1996-2000 Polimodal

CURSO	1°		2°		3°	
	MATRICULA	% REPITENCIA	MATRICULA	% REPITENCIA	MATRICULA	% REPITENCIA
1996	434.638	9,3	354.057	5,4	286.569	1,5
1997	444.952	9,2	370.731	5,1	314.413	1
1998	459.126	9,3	383.919	4,7	325.107	1
1999	531.096	7,8	387.610	4,7	332.892	0,9
2000	635.598	8,2	451.390	3,4	348.889	1

Fuente: Red Federal de Información Educativa – Ministerio de Educación de la Nación

NOTAS

1. Véase *La Transformación del sistema educativo, ¿por qué, para qué? Temas básicos 1: El sentido de la transformación*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, 1996. 32 p.

2. *Ibidem*.

3. Bajo la denominación de educación secundaria o media se incluye el 3er ciclo de la EGB y la Educación Polimodal.

4. En adelante, la expresión Jurisdicciones hace referencia a las Provincias y a la Ciudad Autónoma de Bs As.

5. Kaplan M. 1997. Bibliografía, "Postgrado en Gestión Educativa". Universidad Nacional de Córdoba. 2000.

6. Jelin Elizabeth. Un Horizonte Gris. Suplemento Zona. Clarín. 15 de Abril del 2001.

7. UNESCO, Informe Delors, Paris, 1996.

8. Para una panorámica satisfactoria de esta tendencia, véase: a) Unión Industrial Argentina, "Demandas del Sector Productivo al Educativo", UIA, Argentina, 1992, p. 34. b) Instituto Tecnológico Universitario "Anales del Seminario Educación Tecnología y Empleo", Mendoza, 1996.

9. Vollmer M.I, "Nuevas Demandas a la Educación y a la Institución Escolar", Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1995. Pp.27.

10. Miranda E. M, "Principios Básicos y Configuraciones Generales de la Transformación Educativa en la Ley Federal de Educación", Documento de Cátedra. Facultad Filosofía y Humanidades. U.N.C. 1999.

11. Algunos Estados Nacionales ceden su capacidad de decisión asumiendo dichos lineamientos como estrategia para la transformación, sin mediar un proceso de adaptación, en cambio otros apelando a la ética y voluntad política legítima para avanzar por sus propias vías, con eficacia y eficiencia efectúan las contextualizaciones necesarias adecuando las metapolíticas internacionales a las realidades nacionales o regionales.

12. Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtiem, Tailandia, pág. 71, 1990.

13. UNESCO/PNUD, Informe sobre Desarrollo Humano, Buenos Aires. 1990-1995.

14. UNESCO: Declaración de Quito, IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto de Educación para América Latina y el Caribe Quito Ecuador, 1991.

15. UNESCO /OREALC, Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 1992.

16. CEPAL-UNESCO: Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992.

17. UNESCO/OREALC Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. 1994.

18. Foro Mundial de Educación, Dakar (Senegal).2000.

19. Alemania, Austria, Australia, Bélgica, Canadá, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Islandia, Israel, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido de Gran Bretaña, Chile, Costa Rica, República dominicana, Uruguay, Paraguay, México y Brasil.

20. Ver: Cuadro I "Estructura de los Sistemas Educativos Latinoamericanos".

21. Llach J.J. y otras, "Educación para todos", Pág. 28 Editorial IERAL, Buenos Aires, 1999.

22. Llach J.J. y otras, "Educación para todos", Pág. 25 Editorial IERAL, Buenos Aires, 1999.

23. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, "La enseñanza secundaria superior en algunos países de la OCDE", Buenos Aires.1997.

24. Braslavsky C., "La Educación Secundaria en el Contexto de los cambios en los sistemas Educativos Latinoamericanos", en Revista Iberoamericana de Educación N° 9, OEI, Madrid, 1995.

25. Que sirvieron como modelos para la organización de la educación secundaria / media en el país.
26. Para ampliar sobre la temática, véase: Ministerio de Educación y Justicia, Informe final de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico, M.E.J. Buenos Aires, 1988.
27. Aguerrondo Inés. *La escuela Media transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva*. Buenos Aires. Mimeo. 1992.
28. Cabe destacar que en 1995, se sanciona la Ley de Educación Superior N° 24.521, complementando el marco legal educativo a nivel Nacional para impulsar la Transformación.
29. Ver Cuadro N° 2: “Caracterización de Tercer Ciclo, Polimodal y TTP”.
30. La presente descripción se ha construido a partir de la revisión de los documentos y estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación de la Nación (1996-2000) y de las consultas efectuadas a funcionarios y técnicos de las distintas Jurisdicciones Educativas del país.
31. Masiva: significa que todas las escuelas adoptan simultáneamente el nuevo sistema; a escala: implica que la reforma se inicia en una cantidad de establecimientos, número que se incrementa año tras año; total: significa que séptimo, octavo y noveno año se instalan en forma simultánea; gradual implica que se establece un cronograma de incorporación de los tres años en tiempos escalonados.
32. Equivalente al Tercer Ciclo de la E.G.B.
33. Godzman y Jacinto; Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. IIPE Buenos Aires. 1999.
34. De acuerdo con las prescripciones federales, las opciones que tienen las provincias en relación con la localización del Tercer Ciclo son: en las antiguas escuelas primarias (E.G.B.1 y E.G.B.2); en las escuelas secundarias/Polimodal; en unidades educativas exclusivas; en unidades educativas complejas que abarcan todos los niveles desde el inicial hasta el superior no universitario.
35. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. IIPE. Informe de Investigación. Buenos Aires. 1999.
36. Ver Cuadro N° 7 Repitencia Años 1996-2000. Tercer Ciclo.
37. Puede consultarse al respecto la investigación “Gestión curricular y riesgo pedagógico en el tercer nivel de la Educación General Básica” Un análisis de casos en Lomas de Zamora y La Matanza. Dir. Marcelo Krichesky. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Año XII; N°33; Buenos Aires. 2000.
38. Constantino G. “Recursos para la Formación y la Acción Docente”, *Del Secundaria al Polimodal*. -CIAFIC.- 1995.
39. Constantino G. “Recursos para la Formación y la Acción Docente”, “*Del Secundaria al Polimodal*.”, CIAFIC. 1995.
40. Ver Cuadro N° 9 Repitencia año 1996-2000 Polimodal.
41. Trilla J. “Ensayos Sobre la Escuela”. *El Espacio Social y Material de la Escuela*. Laertes. Barcelona. 1985.
42. Azevedo J. “La Escuela Media como Institución Escolar”. *Revista El Monitor de la Educación*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. 2001.
43. Ávila S. y Otros. “La Crisis Cordobesa en 1995 en las Instituciones Educativas”. Universidad Nacional de Córdoba. 1998.
44. Filmus, D. “Insuficiencia en Equidad”. *Revista Tres Puntos*. N° 200. Buenos Aires. 2001.
45. Situación de los alumnos que por causas externas (carencias familiares, afectivas, etc.) y/o internas (contenidos poco significativos, metodologías inadecuadas, evaluación como sanción, etc.), pueden abandonar o fracasar en sus estudios.
46. Filmus, D. “Estado, Sociedad y Educación En La Argentina de Fin de Siglo”. *Procesos y Desafíos*. Troquel. Buenos Aires. 1996.
47. Frigerio, G. “Obstinaciones y Estrategias. Fracaso Escolar y Sectores Populares en la Argentina.” Flacso. 1992.
48. Obios, G, Di Segni de Obiols. “Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria”. Kapeluz. Buenos Aires. 1994.

49. Obiols, G. Escuela Media: “guarderías y pedagogías light”, “convivencia y disciplina”. Segundas Jornadas de Actualización y Capacitación. Revista Ensayos y Experiencias. 1997.
50. Obiols, G. Di Segni de Obiols. “Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria”. Kapelusz. Buenos Aires. 1994.
51. Rodrigo Vera, 1990. En: “La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía”. Davini C. Paidós. Buenos Aires.1996.
52. Terhart, 1987. Gimeno Sacristán, 1988. En: “La Articulación entre los Niveles de Enseñanza Primaria y Secundaria”. Programa de Evaluación y Prospectiva. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 1997.
53. Garay, L. “Análisis Institucional”. Cuadernos de Educación. Universidad Nacional de Córdoba. 2000.
54. Ministerio de Educación. Informe de Investigación. Implementación y Localización del Tercer Ciclo. 2000.
55. Gimeno Sacristán, J. “Comprender y Transformar la Enseñanza”. Madrid, Morata. 1992.
56. Garay, L. “Análisis Institucional de la Organización y sus Instituciones”. La Luna.1994.
57. Esta problemática está analizada a partir de los textos de: Garay, L. “Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones” Escuela de Ciencias de la Educación, U.N.C., Cba.,1994; y Onetto, F. “Disciplina versus Convivencia” Novedades Educativas N°77; Bs.As., 1998.
58. Bourdieu P. “Capital Cultural Escuela y Espacio Social”. Edit. XXI. 1997.
59. OEA-DINEM. Documento “Aporte de la Psicología Evolutiva a la Comprensión del Adolescente”1987.
60. Fanfani Tenti, E. “Una Escuela Para Adolescentes”. Reflexiones y Valoraciones. UNICEF7LOSADA. 2000.
61. Ministerio de Cultura y Educación “Curso Para Supervisores y Directivos de Instituciones Educativas” Cuadernos N° 1 a N° 12. Buenos Aires. 1998.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación-Dirección de Educación Media y Superior “Transformación de la Educación Media-Documento A”, Córdoba, 2000.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación-Dirección de Educación Media y Superior “Transformación de la Educación Media-Documento B”, Córdoba, 2001.
62. Miranda, E. Documento de Cátedra. Principios Básicos y Configuraciones Generales de la Transformación Educativa en la Ley Federal de Educación. Universidad Nacional de Córdoba. 1999.
63. La institución educativa es una unidad social compleja constituida por el conjunto de grupos (alumnos, docentes, directivos, etc.), que se organizan en un espacio material común, trabajan en pro de una visión concertada y objetivos específicos vinculados con la educación sistemática, comparten un conjunto de normas (explícitas e implícitas) que regulan su funcionamiento, y obtienen resultados que le significan relaciones de interacción / retroalimentación con el medio (socio – económico – político) que la contiene.
64. Tedesco, J.C. “Colegio Orientador”, Información General 13-3-00, Diario Clarín, Buenos Aires, Argentina, 2000
65. Azevedo J. “La Escuela media como institución cultural”, Revista el Monitor de la educación, ME, Argentina, 2001 (13 y 13)
66. Casassus, J y Arancibia, V. “Claves para una Educación de Calidad”. Kapelusz. Buenos Aires. 1997.
67. Para ampliar sobre esta temática véase:
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación-Dirección de Educación Media y Superior “Transformación de la Educación Media-Documento A y B”, Córdoba, 2000-2001.
- Kit I. y “Escuelas que trabajan bien”, Mimeo, Buenos Aires. 2000.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Programa Nueva Escuela para el siglo XXI. Buenos Aires. 1996.
68. Contreras J. “La autonomía del profesorado”. Morata Madrid. 1997.

69. Imbernón, F (coord.) "La Educación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato. Grao. 1999.

BIBLIOGRAFIA

- Aguerrondo I., "La Innovación Educativa". Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Año VII No. 20, Argentina.
- Aguerrondo I., "La escuela Media Transformada": una organización inteligente y una gestión efectiva. Buenos Aires. Mimeo. 1992.
- Alcaide y/otros. "La Mediación en la Escuela". Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires. 1998.
- Azevedo J. "O ensino secundário na Europa". Lisboa, ASA Editores, 2000.
- Azevedo J., "La Escuela Media como Institución Cultural", Revista el Monitor de la Educación, Ministerio de Educación de la Nación. Argentina, 2001.
- Batiston V y otro., "El Plan Educativo Institucional", Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina. 1998.
- Birgin A., y otros "Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos". Revista "Propuestas Educativa". FLACSO-Novidades Educativas. Buenos Aires. 1998.
- Boletín "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe", UNESCO/OREALC, Santiago de Chile. (Varios números).
- Bourdieu P. "Capital Cultural Escuela y Espacio Social". Edit. XXI. 1997.
- Bourdieu P. "La Reproducción". Barcelona. Laia. 1977.
- Braslavsky C., "La Educación Secundaria en el Contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos". Revista Iberoamericana de Educación N°. 9, OEI, España, 1995.
- Braslavsky C., "Acerca de la Reconversión del Sistema Educativo Argentino". "1984-1995". En Revista Propuesta Educativa N° 14. FLACSO-NOVEDADES EDUCATIVAS. 1996.
- Butelman I., (comp). "Pensando las Instituciones". Sobre Teorías y Prácticas en Educación. Paidós. Buenos Aires. 1996.
- Caraggio J.L. y Torres R. M. "La Educación según el Banco Mundial". "Un Análisis de sus Propuestas y sus Métodos". Miño y Dávila. Buenos Aires. 1999.
- Cassasus J. y Arancibia V. "Claves para una Educación de Calidad". Kapelusz. Buenos Aires. 1997.
- Cátedra Organización y Administración Educacional. "Un análisis de la Transformación de la Reforma Educativa de Córdoba" 1996-1997. Revista "Páginas". Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. 1999.
- CEPAL-UNESCO, "Educación y Conocimiento": eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992.
- Colección Revista Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Cultura y Educación; "Resolución 30/93, Anexo I; Resolución 33/93. Documentos para la Concertación, Serie a N° 16; Resolución 79/98. Argentina.
- Consejo Federal de Educación. Resoluciones año 1993-2000.

- Contreras J. "La autonomía del profesorado". Morata. Madrid. 1997.
- Costantino G., Recursos para la Formación y la Acción Docente, "Del secundario al Polimodal", CIAFIC. 1995.
- Declaración Mundial sobre "Educación para Todos". Jomtiem, Tailandia. 1990.
- Delors J., "La Educación Encierra un Tesoro". Correo de la UNESCO. México. 1997.
- Documento "Alternativas para la organización pedagógica del Tercer Ciclo de la Educación General Básica". Seminario Federal para la elaboración de diseños curriculares compatibles. IV Reunión, módulo 5, material para la discusión en las comisiones de trabajo", 1996.- 96.
- Duschatzky S., "La Escuela como Frontera" "Reflexiones sobre los Sentidos de la Experiencia Educativa para jóvenes de sectores populares" Revista Propuesta Educativa. N° 18, FLACSO-NOVEDADES EDUCATIVAS.
- Faure E. "Aprender a Ser". Alianza. Madrid. 1973.
- Ferreira H. (Comp.) "Ventanas Abiertas a la Educación Polimodal", Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 1997.
- Ferreira H. y otra, "El Curriculum como Desafío Institucional", Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina. 1996.
- Ferreira H. "Educación para el trabajo, trabajo en la Educación", Ediciones Novedades Educativas, 2da Edición, Buenos Aires, Argentina. 1999.
- Ferreira H. "Aprender a Empezar", Ediciones Novedades Educativas, 2da Edición, Buenos Aires, Argentina, 1999.
- Filmus D. (comp.) "Para qué sirve la escuela". Norma. Buenos Aires 1996.
- Filmus D. "Los Condicionantes de la Calidad Educativa". Troquel. Buenos Aires. 1998.
- Filmus D., "Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos." Troquel, Bs.As., 1996.
- Flores F., "Nuevos principios para un mundo empresarial en cambio", en Revista Estudios Públicos N° 47-Santiago de Chile.
- Foro Mundial de Educación, Dakar (Senegal), 2000.
- Frigerio G., "Obstinaciones y Estrategias. Fracaso Escolar y Sectores Populares en Argentina". Revista Propuesta Educativa. FLACSO. 1992.
- Gagliano R. "La última reforma educativa en la Argentina: una visión desaliñada e iconoclasta al entrar al siglo XXI". Cuadernos de Pedagogía Rosario. Editorial Bordes. 1999.
- Garay I., "Análisis institucional de la educación y de sus organizaciones" Ediciones La Luna. Córdoba. 1994.
- Gestión Curricular y riesgo pedagógico en el Tercer Nivel de la Educación General Básica. "Un análisis de casos en Lomas de Zamora y La Matanza". Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. N° 33. Buenos Aires. 2000.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Programa de Evaluación y Prospectiva. "La Articulación entre los Niveles de Enseñanza Primaria y Media". Capital Federal. 1997.
- Ilich I. "La Sociedad Descolarizada". Seix Barral. Madrid. 1974.
- Imbernón F. (coord.). "La Educación en el siglo XXI". "Los retos del Futuro Inmediato". GRAO. Barcelona. 1999.
- Instituto Tecnológico Universitario de Mendoza., "Conclusiones del Seminario sobre Educación, Tecnología y Empleo"; ITU. Mendoza, 1997.

- Jelin E., "Un Horizonte Gris". Suplemento Zona. Clarín. 15 de Abril del 2001.
- Kit I. "Escuelas que Trabajan Bien", Mimeo, Buenos Aires, 2000.
- Llach J. J. y otros, "Educación para todos", Editorial IIERAL, Buenos Aires. 1999.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Sistema Federal de Información Educativa. "Relevamiento Años 1996 a 2000".
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. "La Educación Polimodal – Aportes para un Acuerdo Marco" (A-10) Versión 6.4. 1996.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Serie: "La Transformación del Sistema Educativo". Buenos Aires 1996.
- Ministerio de Educación de la Nación. Colección Revista Zona Educativa.
- Ministerio de Educación de la Nación., "Implementación y Localización del Tercer Ciclo de E.G.B." Informe de Investigación. 2000.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección de Educación Media y Superior. "Documentos Varios". 1999-2001.
- Ministerio de Educación y Cultura. "Ley Federal Educación N° 24.195". Buenos Aires. 1994.
- Ministerio de Educación y Justicia., "Informe final de la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico", Buenos Aires, 1988.
- Ministerio de Educación. "Estado de Situación de la Educación Media Argentina". (Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal), Buenos Aires, 1999.
- Ministerio de Educación. Informe de investigación. "Implementación y Localización del Tercer Ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales". 2000.
- Miranda, E. "Principios y Configuraciones Generales de la Transformación Educativa en la Ley Federal de Educación". Documento de Cátedra. Universidad Nacional de Córdoba. 1999.
- OEA-DINAM., "Documentos para la actualización reflexiva: Aporte de la Psicología Evolutiva a la Comprensión del Aprendizaje en la adolescencia". Proyecto de "Innovación en Educación Media". Buenos Aires. 1987.
- Pisani F. "Rompecabezas para armar: Polimodal y Trayectos Técnicos Profesionales", Revista Novedades Educativas N° 118, pág. 32-33.
- Revista "Cuadernos de Pedagogía" N° 251. Barcelona. 1996.
- Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. *La Transformación del sistema educativo, ¿por qué, para qué? Temas básicos 1: El sentido de la transformación.* Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996. 32 p.
- Senén Gonzalez, S. "La Descentralización Educativa" ¿Política Educativa o Política Fiscal". Ponencia. 1996.
- Tedesco., J.C. "Colegio Orientador", Información General 13-3-00, Diario Clarín, Buenos Aires, Argentina, 2000.
- Tedesco., J.C. "Los cambios exigen un docente nuevo", Revista Novedades Educativas N° 110, Buenos Aires, Argentina, 2000.
- Tenti Fanfani, E. (comp.). "Una Escuela para los Adolescentes. Reflexiones y Valoraciones". UNICEF/LOSADA. Buenos Aires. 2000.
- Tiramonti G, Braslavsky c, y Filmus D.(comp.) "Las Transformaciones de la Educación en Diez Años de Democracia". Tesis/Flacso. Buenos Aires. 1995.

- Tiramonti G. "Reestructuración del Sistema Educativo Argentino en la Tensión del Cambio y Permanencia de las Tradiciones Políticas". Revista Sociedad. EUDEBA. Buenos Aires. 1998.
- UNESCO, 29° Reunión de la Conferencia General de la UNESCO. "La educación Argentina en la sociedad del conocimiento". 1997.
- UNESCO, "Declaración de Quito", IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto de Educación para América Latina y el Caribe Quito Ecuador, 1991.
- UNESCO. "Informe Delors", Paris, 1996.
- Unión Industrial Argentina., "Demandas del Sector Productivo al Educativo", Buenos Aires. 1992.
- Universidad Nacional de Córdoba. "Cuadernos de Educación". N° 1. Córdoba. 2000.