



Estado y Neoliberalización en la Argentina contemporánea

Transformaciones regulatorias
y reconfiguración de los
problemas públicos

Javier Moreira Slepoy
Elida Graciela Santiago
Coordinan

Carlos La Serna
Gustavo Coppini
Lourdes Compagnucci
Ivonne Alejandra Inés Dufour
Julio Romero
Darío Gómez Pucheta
Miguel Magnasco
Daniela Mulatero Bruno
Luis Ángel Vélez
Nicolás Giménez Venezia

Estado y Neoliberalización en la Argentina contemporánea: Transformaciones regulatorias y reconfiguración de los problemas públicos

2020

Estado y neoliberalización en la Argentina contemporánea : transformaciones regulatorias y reconfiguración de los problemas públicos / Javier Moreira Slepoy... [et al.] ; coordinación general de Javier Moreira Slepoy ; Elida Graciela Santiago. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales , 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1605-4

1. Neoliberalismo. 2. Democracia Participativa. 3. Acceso a la Justicia. I. Moreira Slepoy, Javier, coord. II. Santiago, Elida Graciela, coord.
CDD 320.513

Índice

La neoliberalización del campo educativo de la escuela secundaria en la Provincia de Córdoba: Tendencias, tensiones y oportunidades contra-neoliberalizadoras.

1* Santiago, Elida Graciela

**** Dufour, Ivonne Alejandra Inés**

Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación que pretende problematizar los estudios sobre el Estado contemporáneo y las dinámicas que asumen las políticas públicas en áreas problemáticas que se consideran centrales. Aquí nos adentrarnos en las transformaciones que atraviesan las políticas educativas en tanto institución y práctica, poniendo en discusión sus múltiples y complejas significaciones; a la par que mostrar las relaciones y tensiones entre la emergencia o deterioro de derechos. Los cambios en la institución formal y no formal, las conductas implícitas o explícitas de resistencias de los distintos agentes educativos. Esta aproximación nos permite acercarnos en la racionalidad neoliberal, sus efectos desdemocratizadores, y las consecuencias sobre los sentidos de la educación como formadora de ciudadanxs y promesa de movilidad social ascendente; elementos constituyentes de la matriz mixta de rango bienestarista distintiva del sistema educativo argentino.

Entendemos las políticas educativas dentro del campo de las políticas públicas, a la vez que toda política pública implica una toma de posición del Estado frente a una cuestión socialmente problematizada (Oszlak y O'Donnell, 1983). En el campo educativo esta toma de posición de la política muestra las tensiones entre las políticas democratizadoras que avanzan en la materialización del derecho a la educación y las tendencias privatizadoras y mercantilizadoras que se vienen desplegando hace varias décadas y que caracterizamos como desdemocratizadoras.

Identificamos distintos escenarios o bloques históricos de tendencias de Neoliberalización desarticulada desde la post-guerra a la década de los 70'; un proceso de neoliberalización articulado en red de transformación profunda desde la década 80-90' del siglo XX a nuestros días. En este sentido, consideramos a las políticas educativas definidas en una centralidad supraestatal y viabilizadas en las distintas escalas estadales. Así los acuerdos internacionales marcan la agenda educativa global - 1990 Jomtien/ 2000 Dakar/ 2015 Incheon, y dan marco a las normativas nacionales y provincial como

¹ *Mgter. en Administración Pública. Directora del Proyecto Secyt-IIFAP-UNC

^{**} Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Mgter. en Administración Pública IIFAP- UNC- Integrante del equipo de investigación IIFAP- UNC

también a las resoluciones del Consejo Federal de Educación y a las definiciones del Ministerio de Educación de la Nación.

La finalidad de este avance de investigación es aportar en el debate sobre cómo elaborar estrategias contra-neoliberalizadoras articuladas hacia la restricción al mercado, que reduzcan las disparidades pedagógicas desde una perspectiva de soberanía educativa, reconociendo la necesidad de reposicionar al Estado Nacional en su rol central de integrador territorial y reparador de los desequilibrios regionales socioeconómicos y educativos.

Se pretende problematizar algunos tópicos entorno a la matriz fundante del sistema público de educación y en particular el nivel secundario de enseñanza. Identificar las políticas determinantes de su expansión y promoción con una relectura de datos estadísticos, los cuales no capturan y menos aún explican, los factores desencadenantes de la reproducción negativa de los indicadores -sobreedad, repitencia, promoción- de eficiencia interna del sistema educativo; opacidad que encripta una dinámica sistémica desestructurante (en términos de *síndrome*² de procesos y actividades) donde la transformación educativa como conjunto de experimentos regulatorios, afianza las tendencias de *segmentación, fragmentación y segregación del sistema educativo* (Bottinelli, 2017) hacia una configuración de distintos circuitos o nichos de mercado en la gestión privada y una dispersión atomizada de la gestión pública. ¿Se ha puesto en jaque el sentido mismo de sistema educativo, sus actores pierden perspectiva, se configura un mosaico de instituciones educativas dislocadas en el propio nivel -Secundario- y entre niveles -primario/secundario/terciario- e interjurisdicción provinciales?

Se constata que las tendencias de neoliberalización de las reformas sólo pueden articularse de un modo incompleto e híbrido; espacialmente desiguales, temporalmente discontinuos y permeados por tendencias experimentales, a menudo autodestructivas. Centrando el foco en la transformación de la escuela secundaria se detectan impactos acumulativos —erráticos y a menudo contradictorios— sobre los entornos políticos, institucionales y discursivos que aspiran a reorganizar. El fracaso endémico de las políticas educativas desencadena la continua reinención de repertorios de políticas neoliberales y no su abandono. La necesidad de reforma permanente en la concreción de metas, de cuyos fracaso renace la permanencia del continuo inicio de reforma (Brenner N., Peck J., y Theodore N., 2011).

Podemos corroborar lo dicho, en la presentación “novedosa” para la transformación del nivel Secundario que se asienta en los mismos parámetros estructurantes presentes durante más de tres década: imposición de tiempos

² Según Mittleman (2000: 4; cursivas en el original), la globalización “no [es] un fenómeno único y unificado, sino un síndrome de procesos y actividades”. Citado en (BRENNER N., PECK J. y THEODORE N., 2011)

de implementación, contextos socioeconómicos adversos, aumento de los costos de transacción institucionales con el consecuente deterioro del bienestar socioeducativo, mayor fragmentación/segregación del nivel. Así en el marco de la 84° edición del Consejo Federal de Educación en diciembre de 2017, con los ministros de Educación de todo el país se aprueba por unanimidad la resolución “Secundaria 2030”, con el compromiso de las jurisdicciones de cada provincia de elaborar su Plan Estratégico del Nivel Secundario para el período 2018-2025, conteniendo la propuesta una renovación integral de la educación secundaria, con el objetivo de concretar transformaciones orientadas a erradicar el fracaso escolar, a favorecer la permanencia de lxs estudiantes en la escuela y a vincular al nivel secundario con el mundo universitario y laboral.

De este modo nos centraremos en analizar la experiencia regulatoria denominada “prueba piloto” por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba para un universo de escuelas mayoritariamente de gestión pública y un reducido grupo de escuelas de gestión privadas. A partir del estudio de la resolución ministerial n° 188 -del 7 de marzo de 2018- del Programa Nuevo Régimen Académico para la escuela secundaria desde el inicio del ciclo lectivo 2018 en los centros educativos nominados (76) -73 de gestión pública y 3 de gestión privada- y la resolución n° 434 -del 30 de abril de 2019- ampliatoria de la resolución 188/18 que fija los objetivos y alcances de la unidad técnico pedagógica para la escuela secundaria modalidad técnico profesional, e incorpora nuevas escuelas secundarias al Programa Nuevo Régimen Académico al año 2019 (81) -75 de gestión pública y 6 de gestión privada-. Como se podrá identificar, los tiempos de publicación de la resolución ministerial y su ejecución se encuentra marcada por el inicio del ciclo escolar en el primer grupo de instituciones educativas y en el segundo grupo se resuelve ya iniciado el año lectivo. Esto conlleva apremio en los tiempos de implementación, incertidumbre por desconocimiento y sobrecarga para los Directivos y cuerpos docentes que deben llevar adelante políticas que apenas son reconocidas e inentendibles para las familias y los estudiantes. Nuevos arreglos institucionales que generan incentivos que favorecen a la incredulidad del contrato pedagógico.

Para capturar posibles conductas -docentes, familias, alumnos- de resistencias, escepticismo, indiferencia o involucramiento o credibilidad en la política a implementar en instituciones con capacidades diferenciadas, se definió una estrategia metodológica ecléctica que combina análisis documental de las resoluciones ministeriales nacional y provincial, publicaciones informativas en prensa gráfica condescendiente con las políticas o críticas; realización de un par de entrevistas estructuradas de funcionarixs ministeriales Inspectores – Directivos informantes claves de Córdoba capital y del interior (gran Córdoba), junto a un trabajo de notas de campo de reflexión etnográfica situada, en una institución educativa que no implementa el programa nuevo régimen académico

pero en el que transitan docentes de diversas instituciones afectadas por la implementación o que forman parte del cuerpo docente de institutos privados sin implementación del programa NRA³. Así se configura una muestra situada en un hinterland la ciudad de Alta Gracia por la que se vincula a la ciudad de Córdoba y a localidades de proximidad. Algunas de estas instituciones educativas forman parte de un estudio longitudinal sincrónico y diacrónico previo -2006-2020- , lo que permite visualizar tendencias de larga duración o irrupciones coyunturales. Esto se complementa con Estadísticas del anuario de educación 2018 de la Prov. de Córdoba, y del presupuesto provincial como contexto referencial de la implementación irruptiva del programa NRA.

Una de las preguntas recurrentes formuladas por docentes afectados por la implementación de este programa, se sistematiza en esta expresión “¿Por qué nos comunican a último momento medidas que impactan fuertemente en la trama cotidiana de la escuela, en los vínculos, en las prácticas educativas?”⁴, lo que pone en evidencia una tendencia presente en la forma de hacer política pública educativa e intervenir en las instituciones. Comprender este tortuoso proceso de *path dependency*, aporta a jerarquizar problemas y fortalezas con un abordaje integral, que nos conduzca a la búsqueda de soluciones profundas, a pesar de lo complejo de los escenarios de contra-neoliberalización de carácter desarticulados.

Estrategias regulatorias para la inclusión-integración o reforzamientos de la fragmentación y segregación.

La matriz selectiva del nivel secundario se configura en sus inicios fundacionales en la excelencia científica, ética, moral, artística, musical, literaria, deportiva y transita desde la configuración de una elite oligárquica liberal laica hacia la formación de una clase dirigente heterogénea sociocultural. Los colegios secundarios nacionales inscriptos en las cabecera de los departamentos o distritos de cada provincia del país daban soporte al proyecto de formar una clase dirigente para los distintos ámbitos de la sociedad civil: el comercio, la industria, el desarrollo científico, el ámbito artístico cultural, la cosa pública, de allí su sesgo erudito, enciclopédico positivista e integral. La excelencia en la formación científica, cultural y ética configura el principio de

³ Escuela Normal Superior de Alta Gracia sin implementación del Programa NRA, docentes transitan o comparten diversas instituciones con implementación del NRA 2018 en la ciudad de Alta Gracia (3) IPEM 346 Rep. Arg.-IPEM 345 Maestro Barrera-IPEM 298 M. Bútori, en 2019 se incorporan IPET localidad comuna Villa Parque Santa Ana, IPEM 97 Independencia de la ciudad de Alta Gracia y el IPEM 405 en la comuna Villa del Prado. Sin programa NRA de gestión privada confesional: Instituto Nuestra Señora de la Misericordia.

⁴ Testimonio publicado en <https://latinta.com.ar/2018/02/reforma-escuela-secundaria-cordoba/> , *Pensar la reforma de la escuela secundaria en Córdoba. 27 febrero, 2018. Redacción La Tinta*

selección para alcanzar la titulación y continuar estudios superiores. La población escolar no era seleccionada para el ingreso al nivel; al ser gratuita y laica habilitaba la diversidad socioeconómica y cultural. Se va configurando el imaginario cultural de la difusa clase media argentina, que irrumpe con la Reforma universitaria del 18' y que se amplía con Sabattini en Córdoba y el gobierno peronista en la década del 40' - 50 con la expansión de la matrícula y la cobertura que representa la creación de las escuelas secundarias nacionales técnicas y la Universidad Tecnológica Nacional, conformándose un sistema educativo con un nivel primario robusto en constante crecimiento desde el siglo XIX al XXI y una escuela secundaria que sumados los primeros treinta años del siglo XX alcanzaba a 80 mil alumnos, pasa en las décadas del 40'al 60' a acceder 480 mil nuevos estudiantes (Rivas, 2010: 14).

La potencia de la matriz educativa en interrelación con la matriz bienestarista estado céntrica con movilidad social y fuerte valoración social de la educación solo será afectada por tendencias neoliberalizadoras que se inician con la revolución argentina de Onganía y continúan con el Terrorismo de Estado con la desinversión educativa, la transferencia de las escuelas primarias a las provincias, la introducción del examen de ingreso para las escuelas secundarias y universidades públicas. Aquí se obturan las posibilidades de continuación de estudios superiores, se desalienta de hecho el acceso por la falta de vacantes en la escuela pública, emergiendo una escuela privada laica que intenta dar lugar a esta expectativa. La apertura Democrática de 1983 abre la puerta para que una clase media golpeada económicamente y culturalmente retome la senda en la búsqueda de satisfacer sus aspiraciones de continuidad de los estudios secundarios y universitarios. El fuerte reclamo del movimiento estudiantil organizado, posibilita que se eliminen los exámenes de ingreso. El gobierno de Alfonsín jaqueado por el peso del endeudamiento externo y con un tesoro nacional sin recursos no da respuestas a la necesidad de infraestructura escolar, permaneciendo el déficit de aulas en las escuelas secundarias y universidades, situación que lleva a la selección por sorteo de los alumnos/nas matriculadas/os. La falta de presupuesto y el atraso salarial docente heredado será una constante que eclosiona con la hiperinflación.

La apuesta por la democratización del sistema educativo en su acceso, en las formas de enseñanza-aprendizajes, en los contenidos, la participación de estudiantes y docentes en las decisiones escolares; es canalizada con la convocatoria del Congreso Pedagógico nacional y con la regulación de los Centros de estudiantes secundarios, junto a la introducción de cambios en los contenidos de las distintas asignaturas intentando reponer parte de los saberes pedagógicos prohibidos, eliminados y perseguidos durante la última dictadura cívico militar. En la búsqueda de deconstruir rigideces acreditativas y dar un impulso que favorezca la promoción de estudiantes para descomprimir la saturación de la escuela pública, se propicia una perspectiva evaluativa de

proceso cualitativa que avance más allá de la lógica de promedios cuantificables; se introdujo la modalidad de evaluación por objetivos o logros de aprendizajes a partir de los cuales el alumno/a Supera, Alcanza, o No alcanza dichos objetivos (Modelo de evaluación SAN) dando lugar a un período de recuperatorios como etapa previa, antes de pasar a las mesas de exámenes regulares o posteriormente libres. Su introducción es abandonada en unos pocos años, y desnaturalizada al convertir cada letra en un porcentaje o en una acreditación numeral.

Estos elementos contraneoliberalizadores serán interrumpidos por el inicio de una etapa de neoliberalización profunda que se reconecta con tendencias que abonan el desarrollo de procesos de desestructuración en la que se afianzan dinámicas de segmentación y mercantilizadoras de la educación.

La ejecución de las reformas y la imposición de tiempos.

El sistema educativo experimenta un stress provocado por el conjunto de regulaciones -en tensión y con contradicciones- en la que prevalecen tendencias neoliberalizadoras, que introducen en forma incremental en un período continuo de 30 años -1993/2020- cambios que generan una continua perturbación de las dinámicas educativas, áulicas e institucionales por saturación, superposición, de imperativos de transformación, cuyos actores educativos ejecutores últimos carecen de los tiempos para elaborar o procesar los diseños curriculares, reasignación de carga horaria por asignatura o la creación de nuevos espacios curriculares junto a la alteración de la organización graduada de los niveles educativos, con creciente deterioro salarial o precarización del rol docente. En este largo continuum, encontramos interregnos de recuperación salarial docente -2003/2013- que se desacopla de condiciones de bienestar educativo institucional, para pasar a una meseta hasta 2015 y una pérdida del poder adquisitivo del salario docente del 40%, entre 2017 a 2020.

El diseño del presupuesto en el formato de Programas define una tendencia mercantilizadora; facilita la conformación de estructuras burocráticas flexibles paralelas a los ministerios de educación nacional y provinciales con capacidad de incrementar la captura de rentas; se configura una tecnocracia educativa segmentada. Centralmente reproducen los diseños establecidos en los manuales del BM-BID, que fijan las condiciones para el acceso a créditos internacionales y su renovación estableciendo metas renovables en los tiempos de ejecución y necesaria evaluación con monitoreo externo de los organismos.

En términos históricos nos estamos refiriendo tanto a las etapas más lejanas, fundacionales, como más recientes, aquellas cuya influencia se hace sentir hoy todavía con mucha fuerza y que tiene que ver con el proceso de

descentralización educativa emprendido a impulso de las políticas neoliberales de los 90 que no fue una medida de legítimo traspaso de funciones y atribuciones a las jurisdicciones provinciales, ordenado y consensuado, sino una más de entre el conjunto dirigido al desguace y reducción del rol del Estado Nacional y sus posibilidades de intervención. El Ministerio de educación adopta el rol evaluador y se despoja de tener a cargo instituciones educativas, tendencia de transferencia de responsabilidades hacia la comunidad educativa.

Se impone el estereotipo de “cambiar-actualizar” las modalidades del nivel secundario eliminando la organización Bachiller, Comercial, Técnica industrial, Magisterio y los colegios nacionales, quedando solo los preuniversitarios bajo la jurisdicción de las universidades nacionales, los cuales no son objetos de la transformación educativa, conservan la selección de alumnos según disponibilidad de plazas y los que alcanzan alta promoción a estudios superiores. De este modo se avanzó en una desestructuración a gran escala del nivel y del sistema educativo, acompañada con una transferencia a las jurisdicciones provinciales sin los recursos coparticipables para sostener la planta docente y el mantenimiento de los edificios escolares.

La primarización o la secundarización del nivel, según jurisdicción provincial, tuvo un fuerte impacto pedagógico al alterar una progresión de aprendizajes y de perfiles docentes a cargo de alumnos/as pre adolescente a adolescentes, en una etapa de transición clave. La desaparición del séptimo grado, en el caso de secundarización, obligó a maestras a “convertirse” en preceptores y a profesores de disciplinas a adaptarse al trabajo con grupos de pre adolescentes. La huella de este proceso abierto con la ley Federal de educación -1993- y no revertido con la ley Nacional de educación -2006-, sostienen los indicadores que dan cuenta de la selectividad del nivel, repitencia, sobreedad y posterior abandono como una tendencia negativa de larga duración. La sobreedad en la adolescencia, junto a experiencias vitales complejas en contextos socioeconómicos de dificultad, deterioran las dinámicas grupales y las tramas socio afectivas de convivencia y resolución de conflictos dentro de la institución escolar cada vez más atravesadas por la descomposición de las tramas comunitarias o familiares o barriales. Esto desplegándose en una transformación donde los adultos docentes eran atravesados por la incertidumbre fabricada de una reforma impuesta, colonizada, con un discurso economicista, que expone a los docentes y la institución educativa como los responsables de los malos resultados de aprendizajes.

En este bloque histórico, la presencia de la escuela de gestión privada se fortalece relativamente, receptando matrícula según contexto económico favorable, experimenta una fuerte segmentación y diferenciación entre escuelas de alto, mediano y bajo arancel. Se consolida la transferencia de subsidios. Afianzan la edificación y la mejora de infraestructura. Se instala una

construcción ideología estereotipada que refuerza la estigmatización de la escuela pública “contenedora” y la educación privada “selectiva” como garante de promover hábitos de estudio y aprendizajes relevantes para continuar estudios superiores.

La escuela pública no pierde peso absoluto y continúa absorbiendo entre el 60 y 70 % de la matrícula del nivel secundario. Se afianza una tendencia hacia la homogenización de las poblaciones por pertenencia socioeconómica y nivel de ingresos familiares, se cristaliza en grandes centros urbano como la ciudad de Cba, y en menor intensidad en escuelas del interior de la provincia que conservan parte del rasgo distintivo de la escuela pública diversa.

El proceso de dispersión del campo educativo va adoptando un diseño de nichos de mercado por fragmentación y segregación, introduciendo la narración de oferta y demanda educativa, junto a la de calidad del servicio educativo, y nociones de gestión como la denominación establecida que en la ley Nacional de educación (2006) permanece en contradicción con otros sentidos contraneoliberalizadores. Propicia una recuperación del sentido de estructura del “sistema educativo” con integración territorial interjurisdiccional, se definen 4 niveles (inicial-primario- secundario-superior) con ampliación de la educación obligatoria de 10 años a 13 años.

La atención a las condiciones de escolarización pasa, entonces, al centro de la escena de la agenda de la política pública en educación para el nivel secundario, con el convencimiento que la estructura institucional, organización del curriculum y modelo pedagógico, condicionan el campo de posibilidades de la política educativa que busca alejarse del modelo jerárquico, exclusor y selectivo para dar lugar a modelos más democráticos e inclusores de las organizaciones escolares y sus normativas, dando cuenta de la ampliación de oportunidades para el aprendizaje o para la fluidez de las trayectorias.

En esta línea se inscribió el Programa de Mejora institucional (PMI, año 2010) que establece una asignación de recursos para el pago de horas “extra clase” a algunos docentes en establecimientos educativos estatales para acompañar e incentivar la implementación de las reformas al régimen académico como dispositivo de metas y de financiamiento direccionado a introducir un conjunto de cambios que, destinando recursos específicos a las escuelas, permitieran la implementación de proyectos institucionales y variaciones al modelo organizacional de la escuela secundaria.

También se da impulso a las escuelas con organizaciones alternativas (escuelas de reingreso en Bs. As., PIT Programa de Inclusión y Terminalidad en Córdoba, entre otras) que buscan hacer posible otro modo de transitar la escuela secundaria para los estudiantes que buscan nuevas oportunidades que las rigideces de un sistema graduado no dan.

El “Programa de Inclusión y Terminalidad 14-17”, conocido como “PIT”, que comenzó a implementarse en el año 2010 en Córdoba, se dirige a jóvenes entre los 14 y 17 años que habiendo abandonado sus estudios, no hayan asistido al menos el año anterior a la escuela secundaria. Los beneficiados son habilitados a una reinserción en el sistema educativo y a la terminalidad de la educación secundaria, con un formato flexible de cursado y de promoción. Surgió como un programa temporario, para atender el abandono o desgranamiento y fortalecer la inclusión que el sistema educativo formal no logra garantizar.

En la provincia de Córdoba el Programa Avanzado en Educación Secundaria (PROA), de carácter experimental, se implementa gradualmente desde 2013 en seis escuelas, llegando a veintiséis en 2019, distribuidas en distintas localidades de la provincia. El Programa modifica la jornada escolar a 8 horas, establece tiempos diferenciados; espacios de trabajo en clubes de artes, ciencias y deportes; tutorías y acompañamiento estudiantil. Se incorporan cambios en la propuesta de evaluación y eliminan el criterio de calificaciones que se promedian. También, introdujo un cambio en la incorporación de directivos y docentes, adicionando tiempo rentado para el trabajo institucional. De este modo habilita un circuito diferenciado en el acceso de estudiantes y docentes, en las condiciones de trabajo y en la incorporación de lógicas de mercado. En relación a los profesionales de la enseñanza, se han llevado a cabo experiencias que modifican las modalidades de designación, concentración de horas, asignación de horas institucionales o creación de profesores por cargo.

En Córdoba, las opciones llevaron, en todos los casos, a la precarización laboral: docentes designados por fuera de las listas de orden de mérito y con la imposibilidad de acceder a horas o cargos permanentes, haciéndose esto posible bajo el paraguas de provisoriedad que dan los Proyectos y Programas. Por ejemplo el caso del PIT que surge en 2010, con un diseño original de dos años de duración y que aún hoy, 2020, se encuentra en expansión. Idéntica situación se presenta en las escuelas PROA que inician como experimentales y mantienen su carácter luego de siete años.

A partir de 2015, la descripción de este escenario se complica, ya que nuevamente se reinstalan, sin restricciones, las virtudes de la descentralización, el Estado no interventor y la meritocracia como metas, en clara contradicción con la norma que demanda una fuerte intervención del Estado para poder hacer frente al desafío antes señalado. Los Programas disminuyen progresivamente el incentivo financiero y la evaluación se instala en el centro de la escena.

El documento de Purmamarca que se firma en febrero del 2016 y del que participa el Consejo Federal de Educación manifiesta como objetivo seguir avanzando en la concreción de los desafíos pendientes en materia educativa para lo cual, entre otras cosas, se solicita una evaluación sistemática no sólo a los estudiantes sino también a los docentes como parte de la relación pedagógica. La creación del “Instituto de Evaluación de la Calidad y la Equidad Educativa”, se inscribe también en esa línea, considerando fundamental para el análisis la repitencia, la deserción, los niveles de egreso y promoción, la sobreedad en las aulas, el origen socioeconómico de los actores, la descripción de los procesos y de los logros del aprendizaje, el desarrollo de proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas docentes, datos acerca de la infraestructura en las unidades escolares, etc.

El Plan Estratégico Nacional (2016-21) pretende avanzar hacia una educación integral poniendo el énfasis en la formación docente, en los procesos de aprendizaje y enseñanza, en la gestión pedagógica, educativa, material y financiera tanto del ámbito nacional como del provincial, estableciendo una educación “inclusiva y de calidad que atienda las particularidades provinciales y locales, y abarque a todos los niveles y modalidades del sistema educativo”. En los documentos encontramos referencias frecuentes a eficacia, eficiencia y efectividad, estándares de calidad, la evaluación como criterio rector para proyectar todo accionar, y ello siempre en referencia a lo individual, preferentemente, por sobre lo colectivo. Con la impronta del documento del Banco Mundial “Profesores Excelentes” de 2014. El “Plan Maestro” 2015 se inscribe en la misma línea discursiva.

En esta dirección las estrategias regulatorias en el proceso de neoliberalización reconocen en un “patrón de dependencia” en el que coexisten elementos disruptivos o de cristalización de las políticas de reforma del sistema educativo en un cambio incremental incesante desde el 93’ como marca de inflexión hacia la reconfiguración de una matriz mercantilizadora que atenta sobre lo público homogenizante y afianza la atomización institucional y potencia la instalación meritocrática de logros a ser premiados. Se presenta la meta de dar lugar a la conformación de ranking de instituciones, para introducir estereotipos conducentes a afianzar el sentido de competencia; desconociendo las diferencias de origen institucional o de trayectorias escolares. Esto nutre la idea de descargar en la comunidad las responsabilidades que le caben al Estado de garantizar el derecho educativo en iguales condiciones de acceso, permanencia y egreso de la población. Se invisibiliza en el proceso de implementación la cadena de Principal-Agente y la asimetría de información que la caracteriza; al igual que las condiciones materiales de ejecución. Así se expone al último eslabón de la ejecución de una política como el responsable directo de los resultados educativos.

La desarticulación de planes, programas y proyectos que llegaban a las escuelas de manera masiva o focalizada como Plan de Mejoras, CAJ, entre otros y la instalación de Programas como Nuevo Régimen Académico, tensionan al sistema educativo hacia una mayor desigualdad, profundizando la segmentación de circuitos educativos que brindan calidades diferenciadas, desarticulando la capacidad del Estado Nacional de producir las orientaciones generales de política educativa, desprendiéndose de estas competencias en favor de los Estados Provinciales.

De la institución Escuela a Unidades educativas (localizaciones dispersas)

La obligatoriedad del nivel secundario se sostuvo en una tendencia de habilitar espacios educativos precarios designados con la denominación de sedes, anexos o base, configurando localizaciones dispersas en distintos espacios o territorios. Así serán registrados en las estadísticas como unidades educativas que se superponen en un mismo establecimiento escolar. Esto significa un retraso estructural de la inversión en infraestructura edilicia educativa. Si consideramos la serie del presupuesto educativo provincial 2013-2019, registrados con la denominación de “Programas Educativos, Infraestructura Escuelas (reparación y construcción de aulas nuevas)” conforma un porcentaje del 2,46 % de promedio en el periodo dentro de lo presupuestado en la partida para el Ministerio de Educación de la provincia. Considerando otros gastos destinados a educación por fuera de la órbita del Ministerio de Educación y que hacen a la calidad educativa en general que afectan gastos de infraestructura, se recogen las partidas del Programa “Reparaciones de Establecimientos educacionales y Reparaciones de escuelas, segunda etapa del Fondo Federal Solidario” que no representan montos significativos. Desde el 2014 cae continuamente en términos nominales y por ende reales hasta desaparecer completamente. Como se ve en esta sección y en el Programa dentro del Ministerio de Educación, el gasto en infraestructura es bajo en todos los niveles e incluso va en caída varios años (Otes, 2020).

La situación de deterioro edilicio de las escuelas emerge con claridad en la gestión estatal pública, no así en las escuelas de gestión privada, que en forma excepcional aparecen anexos o secciones multigrado/multinivel. La sección múltiple característica en el ámbito rural ahora se multiplica en el ámbito urbano en el sector estatal, mientras en el sector privado hay menor número de secciones por año y emergen casos de secciones múltiples (29 en contraposición de 170 secciones del sector estatal urbano). Para el nivel secundario seis de cada diez divisiones pertenecen al sector estatal y según lo establecido por la normativa para el nivel, el límite de alumnos por curso es de 40. Esto refleja que el 53% de las escuelas estatales atiende al 60% de la

población, mientras el 47% de la escuela privada atiende al 40% de la población (Estadísticas de la educación, 2018).

Independientemente que el promedio de estudiantes por curso podemos ubicarlo en 29 estudiantes, plantear la política educativa de seguimiento cualitativo del progreso escolar de los estudiantes tiene obstáculos materiales evidentes que conduce a perder eficacia en el acompañamiento de las trayectorias escolares.

De las 855 unidades educativas del nivel secundario en la prov. de Cba., 453 son estatales, de las cuales, base son 372, anexos 15, en lo urbano. En lo rural 81 bases y anexos 127, lo que da un total de 142 anexos. En el sector privado, las unidades educativas son 402, base 367, anexos 2 en lo urbano; y en lo rural 37 bases y 1 anexo (Estadísticas de la educación, 2018). La escuela privada consolidó un modelo de institución educativa por establecimiento; en el caso de la expansión de la matrícula en el nivel público se realizó bajo el deterioro de los espacios educativos, manifestado en el crecimiento de anexos y sedes. En la modalidad de Educación Técnica, se identifica 246 bases y 10 anexos que otorgan títulos técnicos, de los cuales 50 bases son de la gestión privada. Aparece una denominación de unidad educativa considerada como "localización" opacándose la entidad "Escuela" como espacio físico-material constructor de sentido de pertenencia. Cada directivo de la oferta secundaria de la modalidad tiene a su cargo alrededor de tres anexos además de la escuela base. Esto es una evidencia de la sobrecarga en términos de gestión de equipos directivos incompletos que deben afrontar un acompañamiento pedagógico inexistente, por las distancias que se encuentran localizados los anexos, entre otros aspectos. Esta dispersión de las unidades educativas conspira con las posibilidades de acompañamiento y supervisión pedagógica. Para el Programa "Nuevo Régimen Académico" periodo 2018-2019 se nominaron 157 unidades educativas, representando el 18% del total del nivel secundario. Si consideramos el número de unidades educativas estatales las escuelas nominadas representan el 32%. Si distinguimos por modalidad de educación secundaria estatal, en la modalidad técnica con Programa NRA equivale al 31% y de otra modalidad (secundaria común) representa el 34%. La escuela privada nominada para el Programa NRA representa el 2,2% en la modalidad común y el 2% en la modalidad técnica. De estos datos se deriva que el espacio de la gestión privada queda preservado de las perturbaciones institucionales que genera la aplicación irruptiva del Programa NRA. Estas escuelas privadas representan un circuito de bajo arancel con experiencias recientes de creación (dos parroquiales, dos cooperativas, con una población perteneciente a un sector social deteriorado en su poder adquisitivo). El conjunto de escuelas del sector estatal nominadas para el Programa NRA, tiene un impacto importante para la modalidad común y técnica. Son escuelas que en su trayectoria institucional operaron Programas compensatorios-

focalizados de Transferencias monetarias condicionadas (Plan Social Educativo, Plan de Becas Estudiantiles, Plan de Mejora institucional, entre otros) con predominio de una población escolar con alto riesgo socio educativo.

Trayectoria escolar de los alumnos en el nivel secundario

Tomando en cuenta los indicadores de proceso de repitencia y sobre edad se detecta una tendencia dentro de los tres primeros años del nivel; segundo y tercer años registran los valores más altos (11,1% y 9,6% de repitencia). El indicador disminuye considerablemente en los últimos años de la educación secundaria. Si realizamos una lectura de corte ficticia partiendo de 66.381 alumnos matriculados en primer año, llegan 39.390 alumnos a sexto año, es decir, hay una pérdida de matrícula de 26.991 estudiantes (40,7%) lo que da cuenta del proceso de abandono del nivel (Estadísticas de la educación, 2018).

Si tomamos la serie 2014-2018 ha habido una variación de disminución pero que no revierte la tendencia. El indicador de sobre edad llega a un 24,2% y un 7,4% de repitencia en 2018. En la sobreedad podemos distinguir simple y avanzada, según las veces el alumno reincida en el mismo año de estudio. En primer año del secundario aparece una sobre edad avanzada importante considerando la característica psicológica y biológica de los estudiantes. En el ciclo básico es donde se produce la mayor proporción de abandono. En los alumnos de sexto y séptimo año que finalizan sus estudios, dos de cada diez concluye el ciclo lectivo adeudando materias que impiden su egreso del nivel. De cada cien alumnos matriculados en el último año en 2017, egresaron en el sector privado, el 78,1% de sus alumnos, contra el 71,9% de las escuelas de gestión estatal.

Distintas políticas de “innovación” han pretendido revertir esta tendencia que se refuerza con la ley Federal de Educación y que la ley Nacional de Educación no pudo modificar. Desde la década de los '90 se propició como imperativo curricular el trabajo por “proyectos”, la elaboración del PEI (Proyecto Educativo Institucional) como instrumento de gestión para articular las prácticas institucionales, se habilitaron experiencias híbridas como las cátedras compartidas o las parejas pedagógicas, la evaluación por objetivos alcanzados según contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales. Se propiciaron la incorporación de notas areales o calificaciones integradoras, se establecieron diferentes criterios para realizar promedios y cómo redondear según sean años del CB o del CO. Se introdujo la trimestralización de cada etapa escolar para introducir una evaluación permanente, un mayor seguimiento y dar mayores oportunidades de recuperación. Desde 2010 se introducen estrategias de incorporar docentes tutores que acompañen las trayectorias escolares en el marco de Plan de mejora institucional y la figura de los Coordinadores escolares que no revierte la falta de preceptores necesarios

por curso. Posteriormente se incorpora la “tercera materia” que permite al alumnx promocionar de año con dos materias adeudadas y una materia con trayecto asistido durante el curso siguiente, cuya dinámica es entregar trabajos prácticos a un docente por fuera del espacio áulico (tarea docente no remunerada). Estas estrategias para revertir quedan en la superficialidad de los formatos burocráticos y en la mejora de los indicadores estadísticos y no de las condiciones materiales para superar las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta búsqueda en el “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años” (PIT) se repiten las estrategias, el/la estudiante construye su propio recorrido con ayuda de tutores y con correlatividades por materia y no por año, de esta forma recursa espacios curriculares desaprobados y se supera el concepto de repetir el año. Los trayectos formativos se organizan en un formato de pluricurso (máximo 25 alumnos), la acreditación se establece por asignatura. La jornada escolar es de cuatro horas con talleres de formación laboral y hasta cuatro años de cursado. El Programa se inicia como provisorio, enmarcado en los objetivos de la ley Nacional de Educación de favorecer espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena. De 31 localizaciones en el inicio del Programa (20 en la ciudad de Córdoba, 11 en distintas localidades del interior) pasamos a 78 sedes en 2018, emplazadas en 18 de los 26 Departamentos provinciales. En la serie 2014-2018 aparece una progresión de crecimiento de matrícula de 4.062 a 4.866 estudiantes, en 2018 el total de egresados es de 504. Según grupos de edad de alumnxs que participan en el Programa, el 73,7% es de 14 a 17 años y el 21,5% de 18 a 19 años. De esto se deriva que el 60% de la población flotante en este Programa no es contenida efectivamente en el objetivo de ser incluidos en el sistema educativo.

Por otro lado, la modalidad de jóvenes y adultos experimenta un crecimiento en su matriculación llegando a casi 48.000 alumnos, que representan el 12,4% de la matrícula de los que transitan el nivel secundario. Esta modalidad va a receptor parte del abandono de la educación de la modalidad común o técnica que se refleja en el 68% de los alumnos que pertenecen al grupo de jóvenes hasta 24 años. El nivel está organizado en dos ciclos, el básico de un año de duración y el orientado de dos años. A partir de 2013 incorpora seis orientaciones con sus nuevas titulaciones. Tiene dos formas de cursado, presencial y a distancia. A partir de convenios con organizaciones gremiales, empresas, universidades, municipios y otros organismos estatales o privado que ofrecen sus instalaciones puede concretarse la modalidad a distancia, lxs alumnxs cursan distintos módulos que no tienen un tiempo de duración fijo, pueden contactarse con tutores para el acompañamiento de la cursada de los módulos y optan entre asistir regularmente a clase o no. La modalidad a distancia a 2018 tiene matriculado 16.099 estudiantes y la presencial 31.160. El

total de egresados en 2018 es de 7.748 estudiantes, es decir, egresa un 49% de los matriculados. En la presencial egresan 4.960 (47%) y en la a distancia 2.788 que equivale al 51% aprox.

Podemos observar que estas estrategias de innovaciones curriculares resultan poco eficaces para sostener la inclusión efectiva y menos aún de habilitar la apropiación de saberes y capacidades significativas. Esta población accede a una propuesta empobrecida como experiencia de escolarización, con trayectos dispersos e inconexos con el sentido integrador del conocimiento.

En la modalidad de Contextos de privación de libertad, recogiendo datos estadísticos publicados por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Córdoba, en enero de 2018, del total de 8.195 personas privadas de la libertad, el 14,9% (1.220) no había finalizado el nivel primario, mientras que 5.549 (el 67,7%) tiene la primaria completa o no concluyeron sus estudios secundarios. De este universo, 2.521 personas estudian, el 29,2% en primaria y el 70,8% en secundaria. Estos datos revelan el deterioro educativo de la población y la vulnerabilización social mayor entre los que no tienen acceso a estudios reedificantes.

En este proceso incremental de degradación, a partir del 2016 se introduce la integración de estudiantes de la modalidad especial a la secundaria común, con débiles acompañamientos. En esta escuela secundaria atravesada por tantas circunstancias de emergencias aparece la figura de un integrador o acompañante terapéutico, re denominado a partir de 2019 docente acompañante integrador (DAI), quien debe prever un trabajo articulado entre escuelas especiales y las escuelas de destinos. Existen estudiantes que integrados a la escuela común no son acompañados por docentes pertenecientes a la escuela de modalidad especial. Otros estudiantes son asistidos dentro de la educación común por profesionales de mutuales, obras sociales, entidades de bien público y ONG o particulares. Esto es una nueva problemática que ingresa a las realidades educativas que incrementan los costos de transacción y deteriora el sentido de Derechos adquiridos para pasar a ser mal definidos, habiendo una captura de rentas de recursos económicos al sector privado en un proceso de mercantilización y vaciamiento de la población escolar de establecimientos de modalidad especial hacia unidades educativas de nivel secundario común.

La integración o inclusión educativa es una inserción precaria en el acceso a bienes o modalidades educativas, manteniendo la permanencia de trayectorias de exclusión discontinuas con circulación de individuos que transitan distintas modalidades. Esta política educativa resulta eficaz como estereotipo legitimador en la reducción del gasto social o inversión educativa y se afianza un campo educativo atomizado.

Marco regulatorio supranacional y su incidencia local.

En la declaración de Incheon el 4 de noviembre de 2015, 184 Estados Miembros de la UNESCO aprobaron en París el Marco de Acción Educación 2030. En él se recomienda una serie de enfoques estratégicos para cumplir objetivo y agenda Educación 2030. Los siguientes organismos de las Naciones Unidas, organismos multilaterales, organizaciones de la sociedad civil y entidades privadas participaron activamente y realizaron aportaciones para la elaboración del Marco de Acción Educación 2030: el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), ONU-Mujeres y el Banco Mundial; la Alianza Mundial para la Educación; la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE); la Internacional de la Educación (IE); la Campaña Mundial por la Educación (CME); la Red Africana de la Campaña sobre Educación para Todos (ANCEFA); la Asociación de Asia y el Pacífico Meridional para la Enseñanza Básica y la Educación de Adultos (ASPBAE); e Intel.

Entre las recomendaciones señalamos:

- Formular o mejorar políticas y planes intersectoriales, conformes en general a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, destinados a eliminar las barreras sociales, culturales y económicas que privan a millones de niños, jóvenes y adultos de una educación y un aprendizaje de calidad.
- Fijar indicadores e hitos intermedios, pertinentes y realistas.
- Efectuar los cambios que convenga en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias de financiación de la educación.
- Programas de segunda oportunidad y reinserción; instalaciones escolares inclusivas.
- Formación de docentes acerca de la educación.

Lo que destaca esta nueva conferencia de Incheon, a diferencia de sus precedentes, es que, siguiendo con la frecuencia de un período de diez a quince años para su convocatoria y renovación de metas, se amplía la base de su concurrencia a agrupaciones sindicales congregadas en la Internacional de la educación. Estas confluyen con la Alianza Mundial para la educación que congrega grupos empresariales corporativos, donde se instala el paradigma mercantilizador de las empresas de bienes educativos; de la Asociación público-privada (APP) o Participación público privada (PPP).

Se suman además, expresiones como la Campaña mundial para la educación defensora del derecho a la educación, que termina dando legitimidad a una

conferencia hegemonizada por un centro supranacional a favor de la liberalización global de bienes y servicios educativos impulsado por la OCDE, que se incorpora en Incheon como socio rector de esta etapa. Además entre sus impulsores modélicos empresariales se encuentra la Fundación Varkey, promotora del “Global Teacher Prize”, que coloca al liderazgo docente como el determinante de los resultados educativos. Política que ingresará con fuerza en Argentina con la gestión de M. Macri, pero que no logra instalarse en la comunidad docente a pesar de la creciente difusión y publicidad para que los docentes en conformación de equipos busquen mediante competencia el incentivo extraordinario de un premio monetario por su labor.

En el debilitado sistema educativo argentino por su fragmentación y segmentación; sin embargo se conservan sentidos de pertenencia asociados al derecho universal de la educación, vinculantes con el valor de movilidad social y cultural. En una disputa de sentidos se detectan formas de resistencia de los agentes educativos, que son canalizadas en expresiones organizadas dispersas y de baja intensidad, pero conservando potencial para un posible despliegue.

Los intentos persistentes de políticas educativas orientadas a minar este sentido, no han logrado cristalizarse, sobre todo en el interior del país, pero si han cobrado vigor en los grandes centros urbanos. Expresiones como “caer a la escuela pública” al decir del presidente Mauricio Macri, coloca en tensión la reivindicación de lo público e indirectamente lo robustece. Como lo demuestra el proceso histórico reciente, el fortalecimiento de la educación privada va de la mano de ciclos expansivos económicos y no de procesos recesivos, donde la escuela pública se convierte en refugio comunitario y de contención social.

El desafío es que la institución educativa conserve el potencial de ser generadora de conocimiento, de socialización de saberes democráticos y no quede reducida a la atención alimentaria por los comedores escolares. De ser portadora de ciudadanía, de sujetos con derechos y no sujetos asistidos o tutelados (Duschatzky, 2000)

En esta etapa la política de desfinanciamiento del sistema educativo, y la precarización laboral –perdida del salario real por inflación, desaparición de la paritaria nacional como referencia de proyección salarial y pérdida de la estabilidad del empleo por interinatos a término- son los pilares del disciplinamiento, junto a la cooptación de parte del sindicalismo docente, para introducir regulaciones neoliberalizadores en los márgenes de los marcos normativos, que abren intersticios para introducir en la formación docente el paradigma del emprendedurismo, acompañado con la presencia de fundaciones como Achievement o Fiat en Córdoba que asumen roles no contemplado en la legislación, de dar capacitaciones con aval ministerial. Así

encontramos tendencias de APP que se han introducido desde 2013 y se afianzan en la actualidad.

Existe una línea de continuidad en la introducción de marcos regulatorios neoliberalizadores -que coexisten con expresiones normativas contraneoliberalizadoras-, entre las diferentes gestiones de distinto signo político, a nivel del Ministerio de Educación de la Nación han mantenido una línea de permanencia en los cuadros tecnocráticos provenientes de IPE-UNESCO-FLACSO. A nivel del Ministerio de Educación de la Prov. de Córdoba, partimos de un ministro de procedencia gremial que se ha mantenido al igual que sus primeras y segunda líneas inalterables por más de doce años desde 2007 a la fecha.

Podemos afirmar que se han logrado consensos a niveles escalares supranacional y Nacional en el Consejo Federal de Educación, que no necesariamente se traducen en las distintas instancias institucionales.

Consensos a niveles Nacional en el Consejo Federal de Educación

Las intervenciones sobre régimen académico son parte de la implementación de la Resolución N° 93/09 aprobada en el Consejo Federal de Educación que entraña cambios en los planes de cada una de las jurisdicciones en relación con la organización de los tiempos escolares, la presencialidad, la forma de evaluación, acreditación y promoción, y las horas de tutoría para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes.

El documento Régimen Académico - Escenarios posibles para innovar, forma parte de la serie de documentos de acompañamiento a la implementación de Secundaria Federal 2030 y presenta escenarios posibles para realizar innovaciones en el Régimen Académico de la Educación Secundaria Obligatoria en línea con el Marco de Organización de los Aprendizajes.

Este documento se convierte en una herramienta de trabajo para que cada jurisdicción pueda tomar estos posibles escenarios para combinarlos, recrearlos y ajustarlos a su contexto en pos de la implementación de la renovación de la educación secundaria.

Hay una referencia implícita a la certificación de los aprendizajes como un componente interno y externo a las escuelas. En relación a esto manifiesta: "Las calificaciones internas de la escuela y los informes personalizados de los alumnos reflejan la importancia que se le da a la unidad institución educativa y a los consejos de profesores de escuela o de aula, mientras que los elementos de examinación externa pretenden asegurar ciertos estándares nacionales de homogenización".

El documento presenta tres propuestas modélicas que asumen distintos grados de innovación respecto del régimen de asistencia, evaluación, acreditación y promoción usualmente en vigencia en las diversas jurisdicciones educativas del país. Cada propuesta ofrece diferentes grados de innovación en las variables asistencia, acreditación y promoción, así como mecanismos complementarios para acompañar las trayectorias escolares de lxs estudiantes.

Resolución nº188 “Programa Nuevo Régimen Académico para Escuelas Secundarias”

En la provincia de Córdoba el 7 de marzo de 2018 por Resolución 188 se aprueba el “Programa Nuevo Régimen Académico para Escuelas Secundarias”. Para 76 escuelas gestión pública y tres de gestión privada en 2018 y ampliando por la resolución nro. 434 a 81 escuelas para 2019 (157 en total, ver tabla página siguiente y Anexo Mapa de Escuelas con “Programa Nuevo Régimen Académico 2018/2019”). Dando cuenta de la necesidad de modificar el régimen académico como instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales, el Ministerio de Educación provincial avanza en la implementación del Nuevo Régimen Académico, en el marco de los compromisos asumidos en el ámbito del Consejo Federal de Educación, en el que participan los ministros de Educación de todo el país, en favor de diseñar un Plan Estratégico para mejorar este nivel educativo entre los años 2018 y 2025.

Ministerio de educación Dirección		Dirección										Población (2010)	
		DGESec	DGETyFP			UGIFE							
Departamento	Cabecera	IPEM		IPET. IPETyM IPETyT IPETYA		IPEA IPEAYM		INST. Privado		Total			
										Parcial	Global		
		2018	2019	2018	2019	18	19	18	19	2018	2019	2020	
Calamuchita	San Agustín	2	2				1			2	3	5	61,875
Capital	Córdoba	15	15	3	6	1	3*	6**		22	27	49	1,400,039
Colón	Jesús María	3	2	1	2					4	4	8	225,151
Cruz del Eje	Cruz del Eje	1			1		2			1	3	4	58,759
General Roca	Villa Huidobro	1		2			1			3	1	4	35,645
General San Martín	Villa María		1		1						2	2	127,454
Ischilín	Deán Funes			1						1		1	31,312
Juárez Celman	La Carlota				1						1	1	61,078
Marcos Juárez	Marcos Juárez	1								1		1	104,205
Minas	San Carlos Minas												4,727
Pocho	Salsacate			1						1		1	5,380
Presidente Roque Sáenz Peña	Laboulaye	2	3		1					2	4	6	36,282
Punilla	Cosquín	3	2	2	2					5	4	9	178,401
Río Cuarto	Río Cuarto	3	2	1	2	1				5	4	9	246,393
Río Primero	Santa Rosa de Río Primero		3	1		1	1			2	4	6	46,675
Río Seco	Villa de María												13,242
Río Segundo	Villa del Rosario	3		1	2		1			4	3	7	103,718
San Alberto	Villa Cura Brochero	1	2				1			1	3	4	37,004
San Javier	Villa Dolores	2			1					2	1	3	53,520
San Justo	San Francisco	3		1	1		3			4	4	8	9,890
Santa María	Alta Gracia	4	2	2			1			6	3	9	98,188
Sobremonte	San Francisco del Chañar												4,591
Tercero Arriba	Oliva	3	2				2			3	4	7	109,554
Totoral	Villa del Totoral	1				2	1			3	1	4	18,556
Tulumba	Villa Tulumba				1		1				2	2	12,673
Unión	Bell Ville	1		1	1	1	1			3	2	5	105,727
Total interior		34	21	14	16	5	16			54	54	108	
Total global		48	37	18	22	6	16	3	6	76	81	157	

*A) Un Instituto privado es Técnico en localidad Malvinas Argentinas Congregación Lasallanos 2016.

B) Cooperativa de Trabajo en Bº Ampliación América.

C) Arzobispado de Córdoba entrega la gestión a la Asociación Civil Hombre Nuevo en 2015.

** Institutos Laicos 5 y uno de origen Cooperativo.

Tabla de sistematización de confección propia. Fuente: Resolución 188/18 y 434/19

En el anexo II de la Resolución 188/18 se explicitan los cambios referenciando a la Ley Nacional 26206 en su art. 37, sobre la obligatoriedad del Nivel Secundario. Hace expresa referencia a que "establece condiciones para

renovar el compromiso de docentes, estudiantes y su familia y los respectivos derechos y deberes a enseñar y aprender...” Dejando fuera de incumbencia al Estado en su responsabilidad de gobernanza al asumir ser garante de los derechos de niños/as y jóvenes a acceder, permanecer y egresar de la educación obligatoria. Abarca consideraciones acerca de las categorías de estudiante, trayectorias escolares, organización académica institucional, asistencia, evaluación, acreditación y promoción, orientaciones y regulaciones sobre convivencia y movilidad.”. Al pretender poner en valor, aspectos que hacen a la cotidianidad y dinámicas escolares de ordenación básica, se evidencia el deterioro alcanzado en el transitar por las instituciones del nivel secundario, al manifestar la falta de apropiación de hábitos de escolarización propios del nivel primario. Incorporando las siguientes variaciones como las más significativas:

- Sentidos de la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes.
- Modificaciones al régimen de asistencia y puntualidad
- Organización académica
- Jornadas interdisciplinarias de integración de saberes
- Sentidos de la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes.

Se plantea la evaluación como una construcción institucional. Esto significa que los acuerdos institucionales definen qué y cómo evaluar. Implica establecer los aprendizajes prioritarios en cada espacio curricular para el desarrollo de capacidades prioritarias y complejas.

La calificación no se realiza por etapa, sino que se recuperan capacidades no adquiridas, proceso que tiene un registro calificadorio en la etapa final del ciclo lectivo debiendo acceder a un resultado de calificaciones no inferior a 7. Se mantiene la condición de materia previa y de estudiante repitente.

- Modificaciones al régimen de asistencia y puntualidad

Respecto del régimen de asistencia se definen cambios vinculados a modalidades de cómputo de asistencia y fundamentalmente incorpora la figura de estudiante con trayectoria asistida, para aquel que no alcance el porcentaje de asistencia exigida.

La resolución define un circuito de intervención de diferentes actores escolares a fin de garantizar las trayectorias de lxs estudiantes, como mecanismo de anticipación al abandono.

- Organización académica

Respecto de la organización académica, divide al ciclo escolar en dos etapas.

Reitera la necesidad de trabajo por proyecto y uso de formatos que estimulen aprendizajes significativos y la definición de períodos de ambientación que articulen ciclos y niveles.

- Jornadas interdisciplinarias de integración de saberes (JIS)

Las Jornadas interdisciplinarias de integración de saberes constituyen instancias de trabajo colectivas obligatorias para todos los estudiantes, en la que los profesores aportan desde sus espacios curriculares, a la problematización y comprensión de temáticas de relevancia social contemporánea para los estudiantes y saberes emergentes.

Como surge de la lectura, el nuevo régimen académico plantea modificaciones al modelo institucional “estándar” y desafía al colectivo docente a generar nuevo saber pedagógico, sin embargo, la provincia no modificó los marcos regulatorios generales, esto es Régimen de Calificación y disciplina de la escuela secundaria que data de 1997. Cristalizando un divorcio entre el dispositivo normativo y las condiciones de transitar la cotidianeidad de la institución en el marco de un nuevo Programa.

En palabras de la secretaria de Educación, Delia Provinciali:

“El nuevo régimen académico propone un cambio cultural. Hay una tensión entre el modelo ‘estándar’ y lo propuesto en el nuevo, sobre todo en lo referido a la evaluación. Porque hemos cambiado el eje, ahora estamos haciendo foco en valorar lo que aprenden nuestros estudiantes y no cuál es su promedio para aprobar la materia”... “Para construir el oficio de estudiantes hay una condición previa, y es que los jóvenes deben asistir a la escuela todos los días. Seguir las trayectorias no sólo implica mirar lo que se aprende en cada espacio curricular, sino que es fundamental mirar otros aspectos en los que los preceptores tienen mucho que aportar en esa construcción”⁵.

Se apela de manera sostenida la necesidad de cambio cultural, un cambio en los sentidos que permita revisar las prácticas escolares y problematizarlas a la luz de este posicionamiento. Intervenciones que demandan un trabajo en conjunto de Supervisores y Directores.

Sustantivamente se reiteran estrategias de “innovación” que se viabilizan en discontinuidad en distintos programas que refuerzan circuitos educativos y que no repercuten en mejorar estructuralmente los indicadores de promoción, con mejora en la apropiación de saberes relevantes en los distintos campos disciplinares. El descenso de la repitencia, impacta levemente a la baja, en la tendencia sostenida de desgranamiento escolar o abandono o ruptura de la continuidad de las trayectorias escolares. El conjunto de regulaciones persistentemente introducidas en un periodo prolongado en un mosaico de

⁵ Jornada de evaluación con los equipos técnicos que acompañan a los supervisores en la implementación del NRA. Agosto de 2018.

instituciones, va minando la percepción de sistema integrado y precarizando el proceso democratizador en la adquisición de saberes.

Análisis micro-político

En este sentido es imperativo adentrarse en un análisis micro-político, entendido como una dimensión fundamental del cambio escolar y núcleo central del cambio propuesto. Las escuelas presentan una llamativa serie de regularidades, tales como la organización de los alumnos en grupos de la misma edad, la división del conocimiento en materias separadas y las clases autosuficientes con un solo profesor en cada una de ellas. Las escuelas siguen un modelo de actuación que responde a unas pautas arraigadas y considerablemente estables, que aseguran una cierta inercia en su desarrollo e incluso pueden conllevar un riesgo de inmovilismo.

Con estas regularidades que hacen aparentemente iguales a las escuelas coexisten aquellos factores que las hacen particulares que es en definitiva la cultura escolar. Por eso los proyectos de cambio no pueden ser diseñados de espaldas a la realidad escolar y a sus actores, puesto que es en ella y son ellos quienes deben aplicarlos de uno u otro modo. Y esto supone un desafío importante para la política de la educación, desafío al que Romero define como tensión de arriba-abajo trabajando el tema de la necesidad de participación en los procesos de cambio.

“Así como, si los actores no entienden los cambios propuestos por los gobiernos el cambio no se produce, de la misma manera en proyectos institucionales no participativos, no hay involucramiento de los actores y las dificultades y obstáculos para ejecutar lo propuesto serán mayores que si el proceso hubiese sido participativo” (Romero, 2003).

Es así que indagamos sobre la participación y el involucramiento de los actores en las definiciones de un proyecto que tiene como pretensión cambiar sentidos, y con ello, modos y formas de hacer en las instituciones escolares.

El proyecto fue presentado a los supervisores de escuelas secundarias comunes y técnicas y representantes de la Unión de educadores de la Provincia de Córdoba, conforme a manifestaciones recogidas en entrevistas realizadas, en esa oportunidad se realizaron algunas modificaciones a la factura original del mismo⁶. Con la consigna de elegir para una primera etapa de la ejecución del proyecto a escuelas que reunieran:

1. Que contaran con equipos directivos potentes, con capacidades para hacer posible la propuesta.

⁶ Específicamente hace referencia a definiciones que rompían el modelo de institucional, generando trayectos parciales.

2. Que tuvieran un buen clima institucional.
3. Que no fuesen escuela FARO (Programa Escuelas, también focalizado, que tiene como propósito orientar y fortalecer las instituciones de nivel primario y secundario de todo el país que presentan desafíos para el sostenimiento de trayectorias escolares continuas y completas).

Una vez definido el escenario de implementación, lxs Directores fueron puestos en conocimiento y participaron de una reunión de puesta en común y conocimiento acabado del Programa para poder ser interlocutores con los actores escolares, docentes, padres y estudiantes. Con la particularidad de estar mediada por una consulta a los docentes. Es decir, cada Director presentó en su escuela la propuesta y luego de conocerla lxs docentes decidieron si aceptaban o no ingresar al Proyecto.

Bien, en definitiva, el proyecto es elaborado por técnicos y puesto a consideración de un grupo reducido de actores, que a la vez se convierten en transmisores de los mismos. Hay coincidencia en general sobre el conocimiento de los aspectos formales del programa a los que se puede acceder de la sola lectura de la normativa. Pero un enorme desconcierto se puede reconocer a la hora de llevar adelante los procesos en las escuelas.

A la luz de las entrevistas se comprende que la aplicación del Programa en la Provincia es paulatina, no alcanza y probablemente no alcanzará a la totalidad de las escuelas, por un lado por razones de presupuesto, también porque demanda de un acompañamiento que los supervisores deben hacer de manera intensiva y finalmente porque muchas instituciones no cuentan hoy con equipos directivos consolidados.

Consultados sobre qué cosas son de decisión institucional, las respuestas coinciden en señalar cuestiones instrumentales:

1. La selección de tutores
2. El diseño de planillas de seguimiento
3. La ponderación de indicadores para la evaluación
4. La organización de las jornadas interdisciplinarias.

Respecto de los recursos necesarios se señalan la necesidad de tutores, el número de horas adjudicadas a las escuelas en relación a la cantidad de estudiantes, y se distribuyen en las siguientes áreas de estudio, lengua, matemática, ciencias sociales y naturales. La cobertura se publica en la escuela y en la supervisión, el requisito es ser docente y presentar un proyecto de trabajo para la tutoría. La decisión es discrecional del equipo directivo y la situación de revista es interina, es decir precarizada, acompañada por el silencio de las organizaciones gremiales.

Respecto de la calificación final 7 la expresión “elevar la vara” que surge de las entrevistas, dice no haber sido discutido el modo en que se construye el 7. De todos modos algunos actores lo perciben como un modo de contrarrestar las críticas mediáticas vinculadas al facilismo. La construcción de la calificación a la que se denomina “nuevo sentido” implica un cambio cultural en los modos y formas de abordar las prácticas escolares que claramente implican procesos en primer lugar de involucramiento, de desaprender y aprender, de construcción de una cultura colaborativa que en este caso, son demandados para una implementación inmediata y generan mucho desconcierto y conductas de supervivencia que en definitiva se cambia para no cambiar.

En esta línea los supervisores consultados manifiestan que entre las principales preocupaciones que les plantean las escuelas se encuentra la dificultad para lograr un posicionamiento ante la evaluación que logre cambiar las prácticas áulicas. También la negativa de algunos actores a hacerse cargo del nuevo rol, “hay preceptores que se niegan a llamar a la casa a la tercera falta”. Desde los preceptores aducen que deben sostener el gasto económico de llamadas, cuando el teléfono fijo de la escuela no está disponible.

Se señalan vacíos legales por parte de Directivos, que fueron a la búsqueda de estudiantes, al no responder a las llamadas, y se encontraron en situaciones de riesgo por su seguridad al acceder a domicilios en cuyos territorios barriales emergen deterioro socioeconómico y un tejido social lesionado. ¿Quién responde ante una situación de inseguridad o violencia callejera, ocurrida por fuera o alejada a la institución escolar?, ante la falta de respuesta se debilitan las acciones difíciles de mantener en el tiempo, en la intención de “retener, contener la trayectoria de escolaridad”.

En tanto que desde las escuelas los docentes consultados manifiestan disconformidad en general. Creen que el Programa no considera las condiciones materiales, omite la gramática escolar, y las capacidades institucionales instaladas. También manifiestan que se agudizan la división de tareas, la asimetría de información, lo que demanda mayores tiempos/espacios/instancias de articulación, coordinación entre docentes y otros agentes institucionales; burocratizando la tarea y afectando el incremento de los costos de transacción lo que deteriora el bienestar socioeducativo. Lx docente percibe en algunos casos la especulación del alumno/na, o la relajación del esfuerzo de hacer o cumplimentar con las actividades o el debilitamiento de la atención necesaria para apropiarse del saber y ejerce su aplicación situacional; por el incentivo que representa la instancia de “recuperación de capacidades”, que lo lleva a posponer los tiempos de dedicación necesario para realizar el proceso de apropiación, al “preverse hasta dos instancias de recuperación de aprendizajes no logrados por núcleos a evaluar”. Esta regulación afecta el ejercicio de asociar que debe ejercer lx

estudiante y disloca al grupo áulico en los ritmos de enseñanza y aprendizaje, en la percepción de lxs docentes, además incrementa tareas de corrección, que alteran la secuencia didáctica, termina entorpeciendo al tener que fijar fechas, destinando tiempos para realizar recuperatorios, como mínimo dos instancias.

Algunos consideran la confluencia multidisciplinar “Jornadas” como eventos forzados, que devalúa la profundización de ciencia básica; por un sentido utilitarista flexible de “mostrar” resultados, aunque sean insustanciales en términos de conocimientos. Y utilizan de manera reiterada la palabra “obligan”. Todos los procesos de cambio requieren un cierto “desaprendizaje” y “reaprendizaje”, que crean incertidumbre y cuestionan competencias para desempeñar dichos papeles. Por lo que, la preparación previa, los tiempos y recursos para el aprendizaje de los nuevos roles en el sistema, los apuros y las omisiones, la ausencia de participación etc. convierten a las iniciativas en alternativas vacías con condiciones y expectativas irreales para la práctica. Manifiestan como fortalezas el comenzar a trabajar los cambios con acompañamientos y recursos adicionales y que la construcción de la acreditación del estudiante exige el cambio, reconociendo que la capacitación que acompaña no es muy atractiva ni específica. En este sentido, se encuentra una gran distancia al interior del Programa, escuelas muy acompañadas y sostenidas, con trabajo de los supervisores mano a mano con los docentes y otras donde el proceso se realiza en soledad. También se verificó que el número de estudiantes en trayectorias asistidas sobrecarga la excepcionalidad convirtiéndola en regla. Se constituye en recurso que da opacidad al proceso de discontinuidad pedagógica, queda un registro difuso sobre el estar, permanecer en la trayectoria de aprendizaje por parte del estudiante que se debilita en su rol por carencia de autonomía de hábito escolar.

Es reiterada la alusión a la disconformidad de lxs docentes, “están incómodos”, “para ellos es mucho más trabajo”, “se sienten mirados”, manifiestan que cambia el responsable del estudiante al docente y se reiteran las expresiones que aluden a la desprofesionalización. Es clara la responsabilización de lxs actores institucionales de los problemas del Programa, los déficit caen sobre las espaldas de lxs docentes. Esto conlleva a una primarización en la construcción de saberes y debilita herramientas robustas para la continuación de estudios superiores o para ejercer una ciudadanía crítica y responsable.

A modo de conclusión sobre el Programa, siguiendo las tres dimensiones definidas, vinculadas a la democratización de los procesos, a las condiciones de trabajo y a los recursos necesarios para el cambio, en este sentido, luego de las descripciones realizadas pudimos observar:

1.- Instituciones ubicadas en el lugar de la implementación efectiva de formulaciones decididas tecnocráticamente, alejadas de las necesidades y tiempos reales de cada ámbito escolar.

2.- Condiciones de trabajo precarizadas, fragmentando los salarios e introduciendo nuevas regulaciones normativas con figuras por fuera de los Estatutos marcos que definen la institucionalidad formal. La precarización laboral –perdida del salario real por inflación y pérdida de la estabilidad del empleo por interinatos a término- se convierten en pilares del disciplinamiento, junto a la cooptación de parte del sindicalismo docente, para introducir regulaciones neoliberalizadores en los márgenes de los marcos normativos.

3.- Escasos recursos presupuestarios para designar personal para el logro de los objetivos.

Conclusión

Se percibe un deterioro importante de credibilidad del contrato pedagógico, en los docente de estos procesos de reformas tantas veces anunciados en más de 26 años; cuando surgen vacíos legales al momento de concretar las políticas, quedando directivos y docentes expuestos a la falta de respuesta o la improvisación por los tiempos de ejecución que no responden a las necesidades institucionales concretas. Emergen comportamiento de incredulidad u oportunistas, como estrategias de supervivencia ante la superposición de exigencias o programas, a ser viabilizados en condiciones de creciente deterioro material.

De este modo es válido interrogarse si el Programa Nuevo Régimen se incorpora a la agenda con la pretensión de introducir cambios en la morfología que viene estructurando como núcleo duro a la escuela secundaria; con graduación de cursos, separación por edades, organización del curriculum por disciplinas, promoción por ciclo aprobado, cuando la obligatoriedad y la masificación develan con contundencia la obsolescencia del formato. O su introducción es una superposición más a una gramática escolar; un cambio que conlleva el deterioro y no su superación. ¿Estaremos ante una “obsolescencia programada” de la escuela pública, como un imperativo para lograr alterar el derecho a la educación como bien social a favor de la empresa educativa lucrativa depredadora del bien común y selectiva?

A los fines de mejorar las estadísticas, se introdujeron regulaciones para reducir el desgranamiento escolar bajo el imperativo informal de la retención de alumnos como diera lugar; de eliminar la sobreedad, favoreciendo la promoción escolar. Así los datos dieron cuenta de mejoras en el indicador de egreso de la escuela secundaria, siendo aún del total de ingresantes, los que terminan la secundaria alrededor del 71% de los alumnos en escuelas públicas y más de un 77% en la gestión privada. Esto acompañado con una caída o

estancamiento en el mejor de los casos de datos sobre apropiación de saberes en matemática, lengua o ciencias⁷.

Pareciera ser que nuestra escuela secundaria tiene un incremento de ingresantes, pero no garantiza la permanencia y apropiación de contenidos significativos. ¿Es posible transformar la escuela cuando el contrato pedagógico adolece de credibilidad entre sus agentes educativos? ¿Es acertado concentrar las miradas en el docente sin atender las estructuras de incentivos impulsadas por políticas que han alterado y deteriorado el bienestar socioeducativo?; ¿esto nos conduce a conclusiones falaces, que impiden generar políticas para fortalecer la escuela secundaria pública?

Lo que sí se puede afirmar es que se cristaliza un divorcio entre la institución formal, su dispositivo normativo y sus correspondientes regulaciones, y las condiciones de transitar la cotidianeidad de la institución informal, donde mutan las estructuras de incentivos. El estereotipo de la inclusión, las trayectorias asistidas y la profesionalización se operativizan a favor de los agentes en función externa a la práctica educativa; y en el espacio áulico son sentidos que chocan con el agotamiento crónico de docentes que no pueden dar respuesta a poblaciones áulicas numerosas, heterogéneas, con distintas cronologías de aprendizajes, con entornos familiares complejos sin acompañamiento o mirada adulta, con alumnos con capacidades diferentes integrados; sumado a docentes que recurren al pluriempleo para sobrellevar y conservar su bienestar.

Desde una lógica de política educativa esquizofrénica, que pretende la personalización y seguimiento evaluativo de capacidades de cada estudiante, para luego realizar operativos de evaluación estandarizada que desacreditan los años de seguimiento y evaluación realizada por tantos docentes en el trayecto de escolarización.

Nos encontramos en un proceso de reforma de larga duración del sistema educativo y de la escuela secundaria; de creación de una incertidumbre fabricada, que introduce la “gestión del riesgo”. La integración o inclusión social es una inserción precaria en el acceso a bienes educativos de distinta calidad que desalienta la promoción real a estudios superiores por falta de herramientas conceptuales apropiadas por lxs sujetos del aprendizaje.

El denominado nuevo régimen académico, se inscribe como una regulación más de una tendencia neoliberalizadora, que desarticula y atomiza geoinstitucionalmente a la escuela y su comunidad educativa. Contribuye al deterioro del bienestar socioeducativo por el aumento de los costos de transacción como resultado del incremento de coordinación, de acceso a información, de división de tareas, de introducción de mecanismos de control y

⁷ Datos extraídos del operativo de evaluación nacional “Aprender 2016”.

seguimiento con mayor burocratización. De la existencia de vacíos legales, que abonan la incredulidad de las agentes educativas escolares.

Cada jurisdicción provincial asume su modalidad de implementación “ad hoc”. Se disgrega el sentido federal, debilitándose la pertenencia a un sistema educativo nacional, a pesar que las resoluciones emanen del consejo federal educativo.

La Escuela se encuentra entre la emergencia y la incertidumbre de ser aún reconocida y valorada por familias y alumnas/os como el lugar del encuentro, la diversidad y el intercambio de saberes significativos para ejercer la ciudadanía responsable como valor colectivo. Allí sigue estando una matriz que permanece como sostenedora del derecho universal a la educación pública y resiste a las tendencias neoliberalizadoras en curso.

Podríamos hasta afirmar que en lo que respecta al nivel secundario en particular, se produjo una identificación casi perversa entre lo que podríamos denominar su lógica fundacional, a saber, selectiva y excluyente y la lógica neoliberal que sin dudas operó en este mismo sentido, de manera tal que ahora cualquier aspiración de expansión, democratización, masividad, inclusión, etc. etc. se enfrenta con un sistema educativo aherrojado, blindado y muy poco permeable a estos imperativos, y no sólo por novedosos, sino porque nunca estuvieron presentes, nunca constituyeron parte significativa de su identidad.

BIBLIOGRAFIA

BOTTINELLI Leandro (2017), Educación y desigual. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la Educación en la Argentina. Pag. 95 a111, en Revista y Sociedad 37, Facultad de Ciencias Sociales UBA.

BRENNER Neil, **PECK** Jamie y **THEODORE** Nik (2011), “¿Y después de la neoliberalización? Estrategias metodológicas para la investigación de las transformaciones regulatorias contemporáneas” en Urban 2011 NS01 **ARTÍCULOS Y NOTAS DE INVESTIGACIÓN / ARTICLES AND RESEARCH NOTES**, pp. 21-40.

BROWN, Wendy (2016). El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo, Barcelona, Malpaso, 313 pp.

CASTEL, Robert (2004). El encuadre de la exclusión, en Karsz, Samuel (Comp). La exclusión. Bombardeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona, Gedisa.

Colectivo de Educadorxs desde el Sur (2018), “Pensar la reforma de la escuela secundaria en Córdoba”, 27 febrero, 2018.Redacción La Tinta en <https://latinta.com.ar/2018/02/reforma-escuela-secundaria-cordoba/>

De Jomtien 1990 a Incheon 2015: 28 años desandando un derecho en <http://www.observatorioeducacion.org/noticias/de-jomtien-1990-incheon-2015-28-anos-desandando-un-derecho>

DUBET, Francois (2006). El declive de las instituciones. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona Gedisa.

DUFOUR, Ivonne (2016). La obsolescencia “programada” de la escuela pública. Redes, contratos y costos de transacción. La gestión por programas focales condicionados y transferencias monetarias en educación. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología. Universitat Autònoma de Barcelona. En https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_400436/iaid1de1.pdf

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

Estadísticas de la educación (2018). Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Área de Estadística e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

FELDFEBER Myriam y **GLUZ** Nora. (2019) Las políticas educativas a ártir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a ña educación en Argentina. Revista. Número 13. Año 7. 2019.

GIDDENS, Anthony (1998), Mas allá de la izquierda y la Derecha, Cátedra, Madrid.

LAB-CIPPEC (2018), Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa de CIPPEC, Jornada “La escuela secundaria en transformación”.

LOPEZ Nestor (2009) De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas entorno a la Educación en América Latina. IIPE UNESCO Buenos Aires

MONTES Nancy, **PINKASZY** Daniel y **ZIEGLER** Sandra. (2019), Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. FLACSO. Buenos Aires

NORTH, Douglas (1993). Instituciones, Cambio Institucional y Desempeño económico. Fondo de Cultura Económico.

OSZLAK Oscar y **O'DONNELL** Guillermo. (1998), Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 11, Caracas,

OTES, Observatorio de trabajo, economía y sociedad (2020), Informe sectorial, La educación en Perspectiva económica presupuesto, salarios y

condiciones estructurales del trabajo en la Provincia de Córdoba (2013-2020).
Abril 2020.

RIVAS Axel (2010), Radiografía de la educación argentina / Axel Rivas; con colaboración de Alejandro Vera y Pablo Bezem. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.

ROMERO Claudia (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Revista electrónica UAM. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol, 1 N° 1.

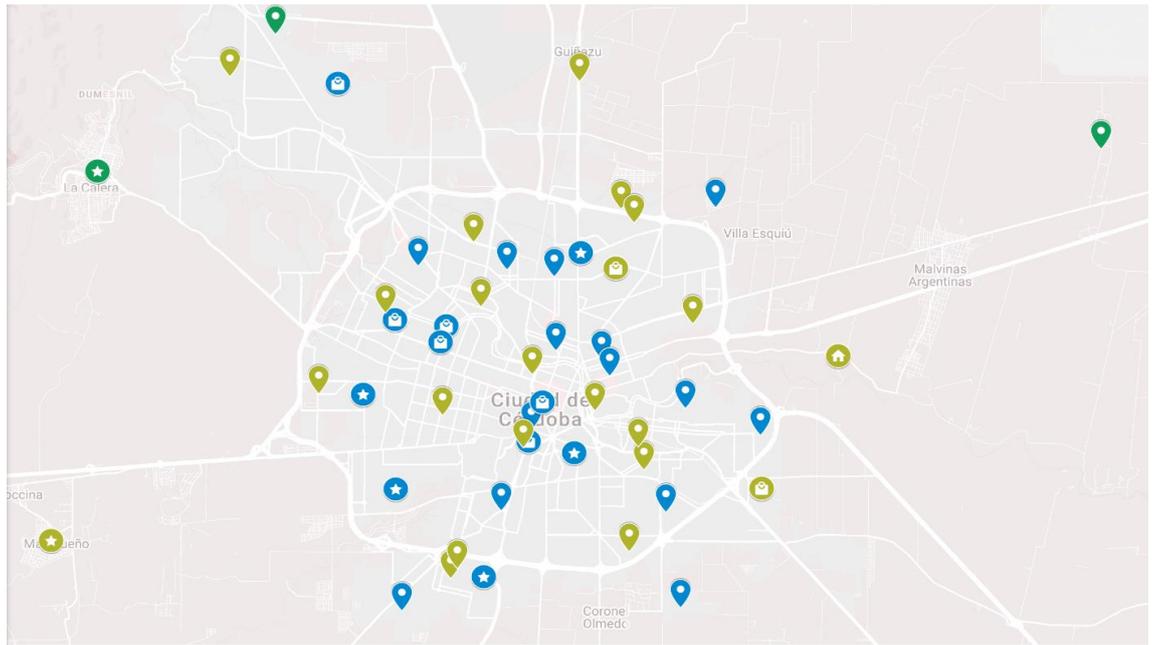
ROMERO, María (2000). Las representaciones del cambio educativo. En rev, electrónica de Investigación educativa Vol. 2, N° 2.

TERIGI, Flavia (2008), “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles” en Propuesta Educativa, núm. 29, junio, 2008, pp. 63-71. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

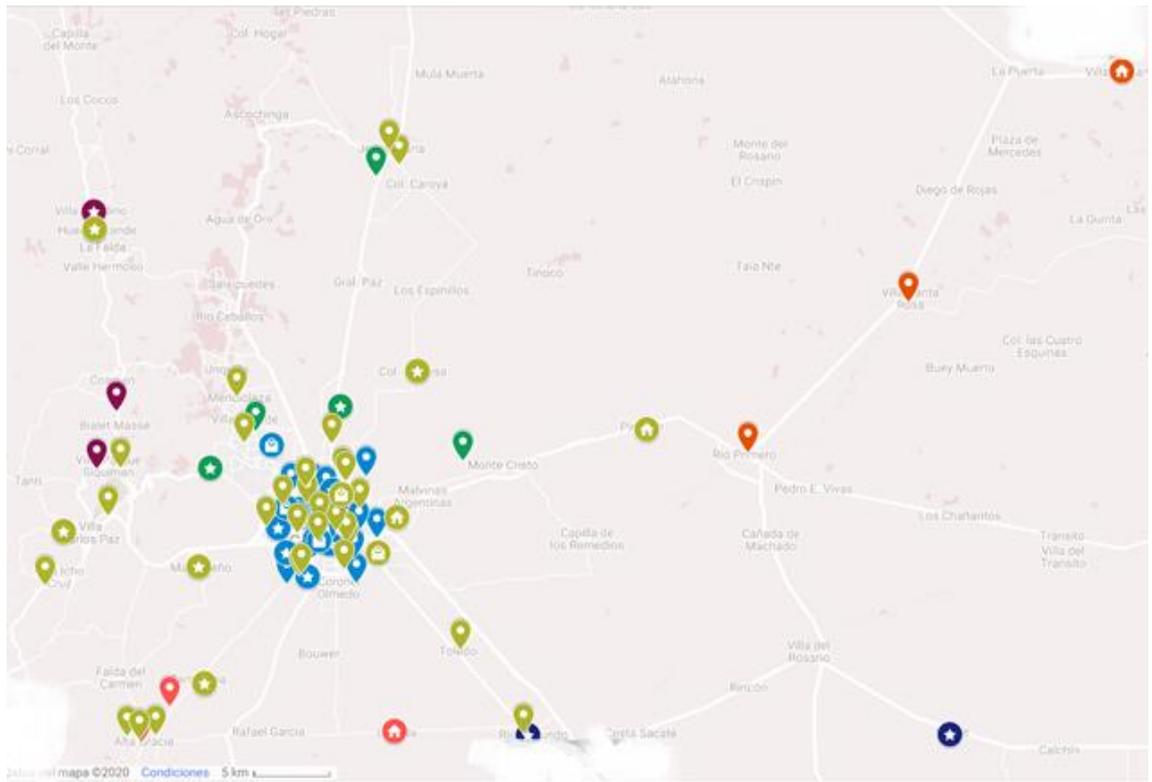
ⁱ Anexo: Mapa de Escuelas con “Programa Nuevo Régimen Académico 2018/2019. Secuencia de Mapas. Confección propia.

- 1- Mapa Ciudad de Córdoba. 2-Mapa Ciudad de Cba y Gran Córdoba. 3-Mapa de la Provincia de Córdoba.

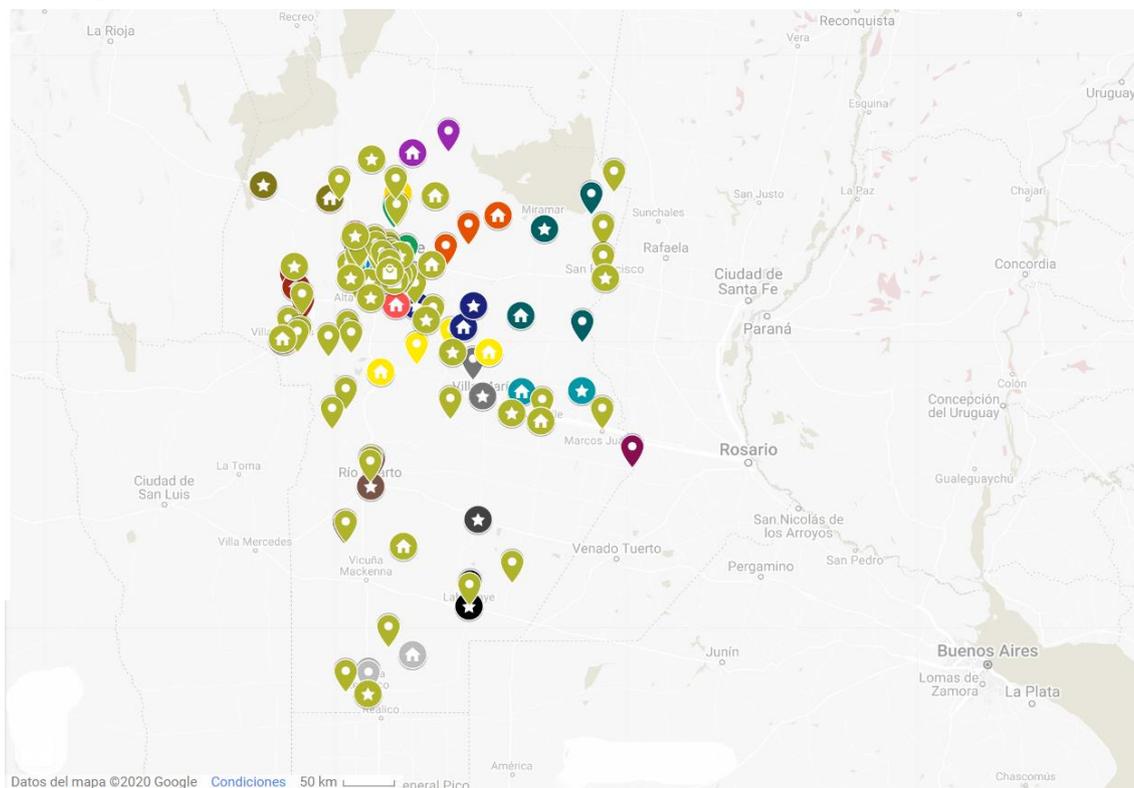
MAPA 1



MAPA 2



MAPA 3



Referencias símbolos: Gota IPEM –Estrella IPET- Casa IPEAyM –Portafolio Institutos Privados.

-  Colegio IPEM 280 - Agustín T...
-  I.P.E.T. N°100 - María Benita ...
-  IPEAyM N° 221 "San Carlos"
-  IPET AyM N° 257 Dr. Rene Fa...
-  Instituto Manuel Belgrano

IPEM: Instituto Provincial de Educación Media dependiente de la Dirección General de Educación Secundaria (**DGESEc**) del Ministerio de Educación de la Prov. De Córdoba.

IPET: Instituto Provincial de Educación Técnica- IPEA: Instituto Provincial de Educación Agrotécnica

IPEMy M: Instituto Provincial de Educación Técnica y Media. **IPEAyM:** Instituto Provincial de Educación Agrotécnica y Media; dependiente de la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (**DGETyFP**) del Ministerio de Educación de la Prov. De Córdoba.

Institutos Secundarios de gestión Privada dependiente de la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (**DGIPE**) del Ministerio de Educación de la Prov. De Córdoba.