

GESTIÓN ESCOLAR Y PROYECTOS EDUCATIVOS: UN ANÁLISIS EN ESCUELAS SECUNDARIAS ESTATALES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

SCHOOL MANAGEMENT AND EDUCATIONAL PROJECTS: AN ANALYSIS IN STATE SECONDARY SCHOOLS IN THE CITY OF CÓRDOBA

Adriana Tessio Conca*
Graciela Ríos**

El presente texto presenta resultados de un proyecto de investigación desarrollado en 2010-2012 enfocado en analizar el papel que cumplen los directivos respecto de la forma en que se gestionan las escuelas, sus proyectos institucionales y los cambios para la enseñanza media puestos en marcha por las autoridades educativas provinciales y nacionales con posterioridad a la sanción de la Ley Nacional de Educación. Se describe la percepción que tiene un grupo de directores de escuelas públicas secundarias, con diferentes niveles de rendimiento, sobre la gestión de proyectos en sus escuelas, particularmente aquellos que provienen de los niveles ministeriales.

El marco teórico del trabajo se inscribe en el concepto de *código* de Basil Bernstein, a través del cual es posible interpretar los significados de los proyectos y cómo éstos se traducen en las actuaciones cotidianas de los directores.

Los resultados muestran que las escuelas con mejores niveles de rendimiento tienen más claridad respecto de las propuestas ministeriales y las valoran positivamente. En la generalidad de los casos, los directivos entrevistados perciben al marco político como un entramado de difícil comprensión y advierten dificultades para articular la gestión de los aspectos administrativos y presupuestarios de los proyectos con sus dimensiones pedagógicas.

Códigos de conocimiento educativo – Proyectos institucionales –
Gestión directiva – Rendimiento – Escuelas secundarias

* Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: atessioco@gmail.com

** Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

The paper presents results of a research project developed in 2010-2012 focused on analyzing the role that managers on how schools are managed, their institutional projects and changes to secondary education launched by the authorities provincial and national education after the passage of the national Education Act. We describe the perception of a group of public secondary school principals, with different levels of performance on the management of projects in their schools, particularly those from ministerial levels.

The theoretical framework of the work is part of the concept of Basil Bernstein code, through which it is possible to interpret the meanings of the projects and how they translate into the daily actions of the directors.

The results show that schools with higher levels of performance have more clarity on the proposed ministerial and positively valued. In the majority of cases, the managers interviewed perceive the policy framework as a network difficult to understand and warn difficulty articulating the management of administrative and budgetary aspects of the project with its pedagogical dimensions.

Educational knowledge codes – Institutional projects –
Directive management – Performance – High schools

Introducción

En este texto presentamos resultados de un proyecto de investigación desarrollado en 2010-2012 enfocado en analizar el papel que cumplen los directivos respecto de la forma en que se gestionan las escuelas, sus proyectos institucionales y los cambios para la enseñanza media puestos en marcha por las autoridades educativas provinciales y nacionales con posterioridad a la sanción de la Ley Nacional de Educación.

Hallazgos importantes de un trabajo previo llevado a cabo por nuestro equipo condujeron a poner el foco en esta temática. Hemos observado que las diferencias de rendimiento interno de los colegios tienden a estar asociadas con el modo en que los directivos gestionan las escuelas y con el papel que juegan los organizadores institucionales (entre ellos programas/proyectos propios o propuestos por otros agentes

institucionales, autoridades educativas u organizaciones de la comunidad a la que sirve la escuela) en el funcionamiento general del establecimiento. En las escuelas con mejores niveles de rendimiento, los organizadores institucionales son visibles para los actores y se les atribuye un papel claro en la vida institucional, mientras que en las de menor rendimiento estos organizadores aparecen desdibujados, y en muchos casos, los docentes desconocen su existencia. Tales hallazgos nos llevaron a interrogarnos sobre las características de los proyectos institucionales que resultan más relevantes desde el punto de vista de las diferencias en el rendimiento interno de las escuelas y sobre el modo en que son gestionados por los directores.

En lo que aquí presentamos, nos centramos de modo específico en la percepción que tiene un grupo de directores de escuelas públicas secundarias con diferentes niveles de rendimiento sobre la gestión de proyectos en sus escuelas, particularmente aquellos que provienen de los niveles ministeriales (nacional y provincial). Recuperamos para este análisis el planteo de Bernstein sobre los *códigos* y sus principios asociados: las *reglas de reconocimiento* y las *reglas de realización*. Estas conceptualizaciones nos permiten identificar los significados que los directores les atribuyen a los proyectos que gestionan (regla de reconocimiento) y aproximarnos al modo en que tales significaciones se traducen en el hacer cotidiano de los directores (regla de realización).

1. Código, significados y realizaciones

Basil Bernstein define al código como “*principio regulador de las experiencias del sujeto adquirido de manera tácita, que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores*” (Bernstein, 1990:29). Este principio, al combinar *significados* con *formas de realización*, permite a los sujetos que dominan el código, por un lado, identificar los significados válidos en un espacio social dado (lo *que* se dice o hace en ese espacio), y por otro, les posibilita desarrollar formas válidas de actuación (esto es el *cómo* debe decirse o hacerse).

Para analizar el proceso de transmisión-adquisición de los códigos el autor diferencia tres niveles: uno *macro-estructural*, en el que operan la distribución del poder y los principios de control social, creando relaciones con contradicciones, ambigüedades, divisiones y dilemas que son parte constitutiva de los vínculos

simbólicos en ese nivel estructural; un nivel *micro-relacional*, en el que tienen lugar los procesos interactivos que posibilitan la constitución de las subjetividades; y entre ambos niveles el autor introduce uno *intermedio* que permite traducir los principios que operan en el nivel macro en interacciones y subjetividades. Ese nivel intermedio corresponde al llamado la *agencia de transmisión* (la escuela, en nuestro caso) en la que tiene lugar la práctica pedagógica; en ella se dan las condiciones para la reproducción o para la modificación de los códigos.

En el código se reúnen el *poder* y el *control*. El poder se vincula con la división del trabajo y rige el grado de aislamiento entre objetos o categorías (estos pueden ser actores sociales, instituciones, discursos, etc.). Bernstein liga el poder a lo que él designa como *clasificación*. El control, por su parte, regula las prácticas comunicativas entre transmisores y receptores y se traduce en lo que denomina *enmarcamiento*. Los principios de *clasificación* y *enmarcamiento*, pueden asumir dos valores: fuertes o débiles. Así, el sistema clasificatorio será fuerte si las categorías se presentan aisladas, o débil si se presentan integradas. En el caso del enmarcamiento, este será fuerte si al control de la comunicación lo tiene el transmisor y débil si lo tiene el receptor.

El código genera dos tipos de principios: las *reglas de reconocimiento*, que conforman los medios para reconocer la especificidad de significaciones en un contexto dado, y las *reglas de realización*, que regulan las actuaciones *dentro* del contexto (Bernstein, 1993). El código selecciona e integra significados *relevantes*, lo que presupone la distinción con los *significados irrelevantes* (regla de reconocimiento); por otro lado, permite identificar formas de actuación *adecuadas o legítimas*, aquellas que no resultan válidas en un determinado contexto. El dominio de la regla de reconocimiento no presupone el dominio de la regla de realización, es decir, identificar los significados relevantes no implica que necesariamente se realizarán actuaciones legitimadas en ese contexto.

2. Proyectos, gestión y significados relevantes: de las orientaciones oficiales a la tarea de los directores

2.1. El horizonte de las políticas educativas: marco de los proyectos escolares

Para comprender la naturaleza de los proyectos escolares a los que refieren los directores entrevistados en nuestro estudio, es necesario conocer el marco macropolítico

en el que se inscribe la elaboración de propuestas, internas y externas, que se ponen en marcha en las escuelas. Recuperamos, por tanto, tres resoluciones del Consejo Federal de Educación, claves porque fueron formuladas desde el horizonte de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina establecida con la sanción, en 2006, de la Ley Nacional de Educación. Tales documentos son: el *Plan Nacional para la Educación Secundaria (Res 79/09)*; los *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria (Res 84/09)*; y el documento *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria. Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional (Res 86/09)*.

El *Plan Nacional para la Educación Secundaria* define acuerdos generales entre la Nación y las Provincias que se constituyen en un marco amplio para el desarrollo de programas y proyectos nacionales y jurisdiccionales. El acento de tales acuerdos está puesto en garantizar la inclusión y permanencia de los estudiantes en la escuela, para lo cual se postulan tres estrategias: el incremento de la cobertura; la mejora de la calidad de la oferta educativa a través de la transformación institucional y pedagógica, y el fortalecimiento de la gestión institucional.

Los *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria* especifican los postulados del *Plan Nacional* y constituyen el encuadre de las políticas federales necesarias para el cumplimiento de la obligatoriedad. Enuncian orientaciones y estrategias sobre el gobierno de la educación secundaria, la organización de la oferta educativa, la organización institucional y pedagógica de las escuelas y el trabajo docente. Referiremos aquí sólo algunos de los tópicos propuestos para fortalecer la organización institucional de la escuela secundaria, por cuanto se vinculan de modo específico con el desarrollo e implementación de proyectos escolares. Al respecto se plantea:

- el financiamiento de *planes de mejora institucionales*,
- la construcción de diversos recorridos para la enseñanza y el aprendizaje y brindar condiciones para modos alternativos de organización del trabajo docente;
- la promoción de espacios extracurriculares para la participación de estudiantes y jóvenes de la comunidad;
- la organización de dispositivos específicos de apoyo a estudiantes con dificultades (ej. clases de apoyo);
- el desarrollo de tutorías para mejorar las posibilidades de acompañamiento.

Los *Planes de Mejora Institucional* son estrategias privilegiadas del conjunto mencionado. La resolución 86/09 se refiere a ellos de modo específico. Estos planes son diseñados por las propias escuelas en consonancia con sus proyectos institucionales, tras lo cual son presentados a las autoridades respectivas para su aprobación y obtención de financiamiento. Las propuestas deben contemplar alternativas vinculadas con el *sostén de las trayectorias escolares* (como por ejemplo espacios formativos extraclase, articulación con el nivel primario, vinculación con diferentes ámbitos del estado o de organizaciones sociales, acciones productivas orientadas a la inserción en el mundo del trabajo) y con *propuestas de organización institucional* (definición de variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender; formación continua de los docentes, etc.).

Además de estas resoluciones que definen orientaciones clave para la definición e implementación de proyectos escolares, nuestro equipo identificó veinticinco propuestas específicas destinadas a ser implementadas en las escuelas.¹ Se trata de proyectos o acciones de apoyo y acompañamiento, con distinto alcance: algunos son gestionados conjuntamente por Nación y Provincia, otros son propuestas que llegan y se ejecutan sin intermediación provincial.

2.2. *Perspectiva de los directivos: significados relevantes y reglas de realización*

El análisis de las entrevistas sostenidas con los directivos, dirigidas a indagar sobre los proyectos que gestionan, nos permitió identificar algunos *significados relevantes* que orientan el ejercicio de sus funciones y ponerlos en relación con las formulaciones políticas. Nos referiremos en este apartado al modo en que los directores receptan los proyectos que provienen de instancias oficiales; a las tareas administrativas

¹ Tales iniciativas son: Plan Nacional de lectura; Educación y Memoria; Programa de Educación Sexual Integral; Programa de Convivencia Escolar; Mediación escolar; Educación Solidaria; Olimpiadas Escolares; Servicio de Educación a Distancia; Escuela y Medios; Tecnologías de la Información y de la Comunicación; Plan Fines; Consumo Problemático de Drogas; Derechos del Niño; Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas.

Otras acciones de apoyo y acompañamiento se encuadran en la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, dependencia que forma parte del Ministerio de Educación. Esta Dirección trabaja en conjunto con otros sectores del Estado y con Organizaciones de la Sociedad Civil con el propósito de coordinar políticas que den respuesta integral a los problemas que obstaculizan las trayectorias escolares. Entre las acciones que coordina esta dirección se encuentran: Propuesta de Apoyo Socioeducativo; Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar; Propuesta de Apoyo a las Escuelas con Albergue Anexo; Programa Nacional de Extensión Educativa: Centros de Actividades Juveniles; Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario; Parlamento Juvenil del Mercosur; Programa de Ajedrez; Provisión de libros, materiales didácticos y útiles escolares; Muestras gráficas itinerantes; Aporte para la Movilidad; Becas Escolares.

y financieras que implica la gestión de tales propuestas y al alumnado en tanto destinatario primordial de los proyectos.

a) *Los proyectos: una maraña difícil de gestionar*

Los directivos entrevistados perciben al marco político y los proyectos ministeriales como un entramado de difícil comprensión. En general, se sienten atrapados en una maraña de propuestas que provienen de diferentes dependencias oficiales y no logran establecer las relaciones entre los componentes de las políticas y la ejecución en las escuelas. Esto genera alertas acerca de “*cómo tomar este paquete que viene*” y, a menudo, dudas sobre la forma en que se podrá obtener algún aprovechamiento efectivo. Estos hallazgos nos advierten sobre la dificultad que implica para los directores interpretar los significados que constituyen el núcleo de las propuestas oficiales.

No obstante, los directores –en particular los de escuelas con mejores niveles de rendimiento– valoran positivamente los proyectos “*que bajan*”. Entienden que la mejor forma de tomarlos es aprovechando los recursos que traen consigo –sobre todo económicos– para hacer frente a necesidades institucionales.

“[...] estos proyectos [...], traen plata. Entonces, es mi problema rendir y todas esas cosas, pero las profes hacen la parte pedagógica. Si nosotros no los tomamos y gastamos [el dinero] vuelve, pero si nosotros necesitamos cosas [...] así podemos comprar resmas de papel, lápices de colores, todas las cosas que pueden ser útiles a los chicos” Directivo ERA²

En las escuelas de rendimiento bajo, en cambio, la posibilidad de ejecución de los programas y proyectos genera mayor desorientación. En algunos casos han dejado el dinero depositado sin utilizarlo o no se han enterado de la existencia de estas propuestas.

Las prescripciones ministeriales recomiendan integrar los programas y proyectos al PEI de cada institución. Si bien los directivos escolares reconocen que esto es importante para la continuidad de las acciones advierten que, por distintos motivos, no siempre pueden lograr dicha integración. Según sus testimonios, su implementación complejiza la gestión y exigiría otra distribución de tiempos y funciones.

² ERA: escuela de rendimiento alto; ERM: escuela de rendimiento medio; ERB: escuela de rendimiento bajo.

“Cuando fuimos a reunión de inspección nos plantearon que... pensáramos el PEI y su modificación en términos del Plan de Mejora. [...] Para nosotros es fundamental sostener la continuidad, porque si no, pierde la eficacia, ¿no? [...] Porque por ahí viene tanto, y si perdés la perspectiva, cómo hacés para algo muy importante en los proyectos que es la evaluación. No debiera pasar, uno no debiera perder la perspectiva, pero bueno, a veces...” Directivo ERM

Las dificultades más reiteradas en las entrevistas son la falta de personal para conformar equipos de trabajo, la sobrecarga de tareas y la demora en la llegada del dinero a partir del momento en que comienza a ejecutarse un proyecto.

[...] muchas de esas tareas no están rentadas y a la coordinadora uno la termina sobrecargando de trabajo, encárgate de pasantías, encárgate de la tercera materia, encárgate de esto, encárgate de lo otro” Directivo ERM

“Es [...] una lucha con todo. [...] los Planes de Mejora tienen una demora [...] funcionan, pero digamos que los tiempos no son los de la escuela. O sea, no es que el trabajo nuestro no se vea reflejado en una mejora, pero son un montón de dificultades” Directivo ERA

En muchos casos, los directivos no disponen del tiempo necesario para seguir la marcha de los proyectos, y son los profesores quienes están más al tanto del progreso. En estos casos, el directivo sostiene una visión general del proceso, pero en la dinámica cotidiana es fundamental el trabajo comprometido de los profesores.

“El proyecto que se está trabajando bien es el de educación sexual, un grupo de profesores lo hace. La Jefa de área de naturales lo está trabajando [...]. Ella te lo puede informar y contar. [...] los sábados funciona el CAJ, y tengo la suerte de tener un buen coordinador, como cada uno de los que llevan a cabo los otros proyectos, se ocupan ellos” Directivo ERA

En definitiva, los directivos utilizan el margen de autonomía institucional disponible para desarrollar las propuestas oficiales, a menudo “no ejecutan los proyectos al pie de la letra como ‘ellos’ piden”, sino que van haciendo adecuaciones para responder mejor a necesidades pedagógicas y resolver los numerosos problemas administrativos que traen aparejados. A esto nos referiremos en el próximo apartado.

b) *Las reglas de realización: complejidad de las tareas administrativas y financieras*

Las propuestas oficiales ubican a las escuelas ante un conjunto de propuestas de cambios profundos, aunque genéricos y abstractos, dejando librado a su propio criterio la manera de operar tales transformaciones. Esto produce desconcierto entre los directivos quienes, ante la incompreensión cabal de los significados, implementan acciones como una “*puesta en escena para las autoridades*” más que como una concreción orientada a la transformación sustancial de la actividad escolar.

Por otra parte, uno de los aspectos que más preocupa a los directores es el desembolso financiero que el Estado compromete para la implementación de los proyectos. En una de las escuelas manifestaron que el Plan de Mejoras se comenzó a implementar con la convicción de obtener utilidad para los fines de la escuela, pero desde un comienzo supieron que la administración de recursos financieros significaría un esfuerzo adicional.

“[...] nos ha complejizado muchísimo nuestra actividad; [...] estamos muy tensionado porque tenemos que implementar Planes de Mejora, que son verdaderos ejercicios contables de búsqueda de presupuestos, [...] comparar precios y luego comprar, inventariar remitos y rendir en la Unidad Ejecutora. En todo esto es el director quien firma un contrato en el que se compromete, puede haber inclusive acciones legales en su contra [...] es un nuevo campo que no manejamos [...]” Directivo ERA

Estos directivos hacen un esfuerzo considerable para llevar adelante una administración ordenada y cumplir con las rendiciones de cuentas. Reconocen la necesidad de una evaluación de los proyectos y sus resultados, aunque advierten las dificultades para articular la gestión de los aspectos administrativos y presupuestarios con los pedagógicos.

[Sobre entrega del dinero] Son cheques al proveedor aprobados por mejor precio. Al proveedor lo buscamos nosotros. Es muy complejo porque como no hay tiempo. [...] es difícil [...] Las compras no podés sólo [contabilizar] los gastos y no estamos preparados para esto” Me supera el problema administrativo [...] y yo no sé lo que pasa en el aula” Directivo ERA

No obstante las dificultades señaladas, los directores se muestran conscientes y preocupados por el manejo responsable de los fondos públicos y el direccionamiento de los proyectos hacia una adecuada satisfacción de las necesidades institucionales.

Nosotros acá, estamos representando al Estado [...] Es muy serio lo que se hace en la escuela. Puede salirnos bien o mal. Pero hacer se hace, Los planes vienen y se gasta lo que hay que gastar. Y después tenemos todas las rendiciones con las que cumplimos, tenés que entregar en regla las facturas. Nos piden informes y en realidad la palabra y la firma del directivo es lo que vale” Directivo ERA.

c) *El alumno como preocupación fundamental*

Aunque los aspectos administrativos y financieros de los proyectos demandan un esfuerzo adicional a los directores, las expresiones recogidas dan cuenta de que su “preocupación más importante son los chicos, por ellos es el compromiso [que sostienen los directores] con la escuela”. Este interés por el alumno es, para los directores, un significado fundante en el ejercicio de su rol y los lleva a valorar propuestas como el CAJ (Centro de Actividades Juveniles), porque convoca y contiene a los alumnos dentro de la escuela con actividades deportivas, expresivas y artísticas. El CAJ es visto como alternativa “para que los chicos no estén en la calle”.

“Los CAJ funcionan los sábados. Los chicos han participado en campeonatos de softball, voley. Envían fondos para insumos de cada taller y para talleristas. Se paga a los talleristas y se compran las cosas. [...] Inclusive hay dinero para movilidad, para hacer salidas con los chicos y comprarles merienda [...] pero fundamentalmente para pagar los talleres” Directivo ERA.

La preocupación por el desempeño de los alumnos también se advierte en la implementación de tutorías en el marco del Plan Mejoras. A través de ellas han encauzado a muchos de los chicos con necesidades especiales de estudio y aprendizaje. En este caso, los mayores esfuerzos deben destinarse a convencer a los alumnos y a los padres para que asistan a las tutorías con regularidad; las escuelas deben ingeniárselas para reacomodar tareas y horarios que garanticen su efectividad.

“[...] no todos vienen. A veces los chicos que ya han asistido a tutorías y si están flojitos para la prueba, vuelven, te dicen ‘necesitaría venir a la tutoría’ Pero algunos no quieren volver” Directivo ERM.

“Muchos chicos han venido a tutorías pero muchos no, ahora las planteamos como obligatoria para ver si en esta última parte del año podemos arreglar un poquito las cosas para algunos. Pero bueno... eso es lo que tiene este proyecto, [...] hay mucho trabajo que hacer con los papás, se mandan notas, se llaman, se lo llama al chico, se lo busca, esa convocatoria es complicada. Es lo que más nos cuesta pero después andan bien” Directivo ERM

Para el desarrollo de todas estas acciones es clave la participación de los profesores y el compromiso con el que asumen la enseñanza, de ello depende en gran parte la respuesta de los alumnos.

“Los alumnos adhieren a los proyectos, sí, porque los profesores cuando los presentan no los presentan como proyectos sino como actividades a realizar. Entonces, buscan... como ser el de ciencias naturales a través de juegos, los fueron llevando [...]” Directivo ERA

3. Consideraciones finales

Las propuestas ministeriales que llegan a las escuelas para ser implementadas a través de diferentes proyectos son formuladas desde el horizonte de la obligatoriedad escolar, la inclusión, y el fortalecimiento de la gestión escolar, por lo cual estimulan la implementación de apoyos pedagógicos, tales como tutorías, y de propuestas que presuponen vínculos fluidos con el entorno inmediato, como es el caso de los CAJ. Podría interpretarse, en términos de la teoría de Bernstein, que tales propuestas promueven el desarrollo de un *código integrado*, caracterizado por ser un sistema de significados con clasificaciones y enmarcamientos débiles. Esta modalidad de código contrastaría, sin embargo, con aspectos administrativos y de gestión financiera de las propuestas en las que se advierten, de acuerdo con la visión de los directores, principios clasificatorios fuertes.

Los directivos, en especial los que se desempeñan en escuelas con rendimiento alto, valoran desde un ángulo positivo aquellas acciones que benefician de modo directo al estudiante, lo que sugiere una adhesión de los directores a las significaciones ligadas con la inclusión. No obstante, la percepción que tienen de las formulaciones de política educativa, como un complejo entramado al que acceden a través de directivas de los niveles de supervisión o de documentos (que llegan a las escuelas o que están

disponibles en páginas web de los ministerios) obstaculizaría, de algún modo, la eficacia de las propuestas inclusoras.

Los directores reconocen que la escuela es el centro desde el que deben desarrollarse una multiplicidad de cambios complejos y sustantivos, pero consideran que los patrones organizativos, administrativos y laborales no son los más adecuados para concretar el denso y variado volumen de proyectos que deben poner en marcha; a lo que se suma que las orientaciones de los supervisores escolares parecen no satisfacer las necesidades de apoyo técnico. En definitiva, la implementación de los proyectos implica una sobrecarga administrativa, que va en desmedro de la gestión pedagógica.

La gestión directiva es un aspecto clave y estratégico para que las formulaciones de la política educativa se concreten efectivamente. Los programas y proyectos puestos a disposición de las escuelas pueden resultar alternativas válidas para la solución de sus variadas problemáticas, pero su aprovechamiento efectivo requiere de un sólido acompañamiento a los equipos directivos; de lo contrario se corre el riesgo de desviar los objetivos pedagógicos de las propuestas transformando a las acciones en meras respuestas a requisitos y formalidades burocráticas.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge and Kegan Paul: London.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial: Barcelona.
- Bernstein, B. (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu P. y Passeron, J.C. (1981). *La reproducción. Hacia una teoría del sistema de enseñanza*. Laia: Barcelona.
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación*. Brujas: Córdoba.
- Brigido, A.M. y Ambroggio, G. (1996). “La enseñanza media en la ciudad de Córdoba”, en Revista de la Universidad Blas Pascal, Vol 2, Nº 8.
- Casagrande, R. (2002), *Valores organizacionales: un análisis del contexto educativo*. IIPE: Buenos Aires.
- Ezpeleta, J. (2004) “Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa” en Tenti Fanfani, E: *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE-UNESCO: Buenos Aires.

Documentos

Argentina. Consejo Federal de Educación (2009) Plan nacional para la educación secundaria Resolución 79/09.

Argentina. Consejo Federal de Educación (2009) Resolución CFE 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria Resolución 84/09.

Argentina. Consejo Federal de Educación. (2009) Resolución CFE. Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora institucional. Resolución 88/09.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Enseñanza Media (2011) Plan de Acción de la Dirección General de Enseñanza Media.

Sitios web

<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/>

<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/politicas-socioeducativas/>