

Eje temático: Trayectorias escolares. Rendimiento escolar

Título: El CBU en la ciudad de Córdoba: algunas características de las escuelas de gestión estatal que incluyen este ciclo en su oferta educativa.

Autores:

- Fabietti, Graciela
- Tessio Conca, Adriana
- Lorenzo, Jorge

Institución: Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

El Ciclo Básico Unificado (CBU), ciclo inicial del Nivel Medio en la Provincia de Córdoba, evidencia importantes problemas de rendimiento interno: altas tasas de repetición, abandono y sobreedad, y resultados poco satisfactorios en los niveles de aprendizaje de los alumnos. Esto tiene su origen en una multiplicidad de factores, exógenos y endógenos a la institución escolar, y también en aquellos que se relacionan con los problemas propios de la adolescencia, etapa evolutiva por la que transitan los estudiantes que asisten a este ciclo.

Se sabe que el tercer ciclo de la EGB, o Ciclo Básico Unificado (CBU) según la denominación que adopta en la provincia de Córdoba, significa una instancia crucial en la carrera escolar del individuo. Para muchos de los alumnos, fundamentalmente los que provienen de los sectores menos favorecidos de la sociedad, en este ciclo se define su posibilidad de continuar, o no, los estudios, y con ello, sus oportunidades futuras en la sociedad.

La investigación en sociología de la educación ha aportado suficiente evidencia empírica acerca de la relevancia de los factores exógenos en la determinación del rendimiento escolar, básicamente aquellos que tienen que ver con las condiciones objetivas de vida de los alumnos. Pero no es tanta la producción de conocimiento sobre los factores endógenos y su relación con el rendimiento interno de las instituciones educativas. Desde esta preocupación, un equipo de investigación conformado por

docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC y del IFD Domingo Savio¹ definió un proyecto centrado en el estudio de esos factores en escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba. Como se trata de una realidad muy compleja, nos proponemos analizar sólo algunos de esos factores, concretamente, los que tienen que ver con las ‘prácticas de organización’ y de ‘evaluación’ propias de cada escuela y con el posicionamiento del profesor frente a su tarea.

Para ello, en función del nivel de rendimiento interno conformaremos grupos de escuelas y trataremos de determinar, para cada conjunto, regularidades internas en torno a los aspectos de interés. Se busca tipificar a las escuelas y consecuentemente, elaborar propuestas de acción sobre las prácticas analizadas, orientadas a mejorar el rendimiento interno de las escuelas.

Desde el punto de vista de la formulación de las políticas, como lo que estamos planteando es una investigación que abarca a todas las escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba, que incluyen el CBU en su oferta educativa, el conocimiento que surja del análisis de lo que pasa al interior de ellas será de utilidad para tener un panorama general de cómo está funcionando el tercer ciclo. De esta manera podría proporcionarse a los responsables de gestionar la educación en la provincia un conjunto de datos valioso a la hora de formular las políticas y diseñar los cursos de acción que sean necesarios para mejorar el rendimiento del ciclo. En otros términos, pensamos que el estudio podría tener impacto a nivel de la conducción general del sistema.

En esta ponencia presentamos algunos datos descriptivos de la primera etapa del trabajo, centrada en la determinación de los niveles de rendimiento interno de las escuelas que constituyen nuestra población. Las escuelas son clasificadas conforme al porcentaje de alumnos repitentes que tienen en sus aulas, considerando a esta información como un indicador suficientemente representativo de eficacia interna.

El concepto de rendimiento interno de las escuelas está asociado al grado en que las mismas logran que sus alumnos alcancen los objetivos fijados para el Sistema Educativo. Dicho así, se hace evidente que en distintas situaciones socio-históricas las características específicas de los propios sistemas condicionan las metas políticas fijadas para los mismos. Lloyd, C.B, B. Mensch y W. H. Clark (2000) señalan que en países de cierto grado de desarrollo, con una cobertura del servicio educativo satisfactoria, el

¹ Proyecto financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Resolución N° 107 del 15/05/2007. PICTO Educación 2005 n° 36409. Directora: Dra. Ana María Brigido - Fac. de Filosofía y Humanidades – UNC. Título: “Prácticas institucionales y rendimiento interno en el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica (CBU) de la ciudad de Córdoba”. Duración: 2 (dos) años.

rendimiento de la escuela puede ser abordado en términos de logros de capacidades cognitivas, pero que en otros países los objetivos están más asociados a la retención y evitación del abandono de los alumnos, a fin de lograr una mejor cobertura.

De allí que pueda analizarse el rendimiento de las escuelas recurriendo a diferentes indicadores. En el caso de sistemas educativos de cobertura garantizada, pueden utilizarse como indicador válido los resultados de pruebas estandarizadas, pero en el caso, como es el de nuestro país, en el que la cobertura no es totalmente satisfactoria, pueden utilizarse indicadores de eficacia interna. Lo antedicho justifica el uso del concepto de porcentaje de repitentes como indicador en nuestro análisis.

2. ¿Qué sabemos acerca del CBU?

En el marco de la transformación educativa operada en los noventa por la Ley Federal de Educación, la provincia de Córdoba se adoptó una estructura del sistema educativo algo diferente (pero equivalente) a la que ordenó dicho marco legal. Esa estructura quedó conformada de la siguiente manera: Educación Inicial de 0 a 5 años, obligatoria sólo para los niños de 5 años; Educación Primaria, de seis años de duración, obligatoria; Ciclo Básico Unificado (CBU) de tres años de duración, también obligatorio; Ciclo de Especialización, de tres años; y Educación Superior. El CBU es equivalente al tercer ciclo de la EGB y se dicta en los establecimientos de enseñanza media.

De acuerdo al texto de la Ley Federal, y a lo que sostienen los documentos oficiales relacionados con la reforma educativa, el tercer ciclo de la EGB fue pensado como un tramo de transición entre la escuela primaria y la secundaria, orientado a evitar el paso abrupto de un nivel a otro con características organizativas, modelos curriculares y prácticas pedagógicas totalmente diferentes a las del anterior. La ley Federal lo propuso como un ciclo de articulación entre la escuela primaria y la secundaria que facilitara la adaptación paulatina de los alumnos al modelo pedagógico y curricular propio de la enseñanza media y garantizara la retención de todos en el sistema durante el período en que transcurre la escolaridad obligatoria. Entre otras cosas, se trata evitar el fracaso escolar, especialmente de los alumnos que provienen de los sectores más desfavorecidos de la población.

En la provincia de Córdoba, el CBU fue implementado de manera masiva y total, en el año 1996. Es decir, se aplicó a todas las escuelas al mismo tiempo, sin una instancia previa de carácter experimental, y se implementaron simultáneamente los tres años del ciclo, no en forma gradual como aconsejaba la Ley Federal (Hirschberg, 2005). Esto trajo aparejado un conjunto de dificultades de diferente índole que afectaron a todos los actores involucrados: a las familias, que no sabían a qué escuela debían mandar a sus hijos; a los alumnos, que de pronto pasaban a otro nivel del sistema sin haber concluido el anterior; a los maestros de 7° grado que debían ser reubicados en un nivel diferente al que pertenecían; a los profesores cuyas asignaturas fueron eliminadas del curriculum y no sabían cuál sería su destino en el sistema; a los directivos, que se vieron obligados a cambiar sus esquemas de organización de la institución y buscar profesores para cubrir espacios curriculares cuyo contenido no estaba bien definido y para los cuales no había docentes capacitados de modo específico (como es el caso de la asignatura 'tecnología'). Lamentablemente, nunca se hizo una evaluación de cuáles fueron las consecuencias, para los alumnos, los docentes y las escuelas, de aquella decisión política.

Algunos de los problemas derivados de la reforma se intentaron paliar mediante resoluciones *ad hoc* que se dictaban (y se dictan todavía hoy) sobre la marcha e improvisadamente. Como resultado de todo esto, el CBU se convirtió en un ámbito de cambios permanentes donde resulta difícil saber cómo llevar a cabo las actividades con un mínimo de eficacia y racionalidad. Sin ir más lejos, en el año 2006 se incorporó un cambio sustancial en la organización curricular del CBU, cuyas consecuencias son difíciles de prever. Según lo resuelto por el Ministerio de la Provincia de Córdoba, en todas las escuelas correspondientes a su jurisdicción se unificaron en espacios curriculares 'integrados', el dictado de las asignaturas correspondientes a tres áreas del primer año del ciclo: i) geografía e historia en el área de ciencias sociales; ii) biología, física y química, en el área de ciencias naturales; y iii) plástica, teatro y música en el área de educación artística. En este último caso, cada escuela debió resolver la integración de esas asignaturas.

Aunque no es mucho lo que sabemos sobre el rendimiento interno de nuestras escuelas y tampoco es fácil acceder a un cierto conjunto de datos confiables que permitan tener una idea precisa del fenómeno, podemos afirmar que hoy, pasados diez años de su inicio, el CBU sigue siendo problemático. Los trabajos que abordan el tema, desde una perspectiva cuantitativa, son escasos y, en general, han sido realizados hace

algunos años. La situación real del rendimiento de las escuelas, en la actualidad, es poco conocida. Sin embargo, a partir de algunos datos proporcionados por el Ministerio de Educación de la Nación, que tiene a su cargo la recepción y difusión de la información estadística de la educación en las provincias, podemos decir que en la Provincia de Córdoba el CBU presenta una preocupante situación en lo que hace a rendimiento interno: si comparamos las cifras obtenidas para la provincia y el país, para el año 2004², encontramos que los porcentajes de promoción son inferiores y los de repitencia y abandono son superiores a los que se obtienen para el total del país. (ver Tabla 1).

Tabla 1: Indicadores de Eficacia Interna, Provincia de Córdoba y Total País, por ciclo. Año 2004. (En porcentaje)

		EGB 1 y 2	EGB 3	Polimodal
Tasa de Promoción efectiva	Córdoba	94,83	76,63	77,66
	Total País	91,73	81,08	72,63
Tasa de Repitencia	Córdoba	4,12	12,84	5,54
	Total País	6,47	10,38	7,58
Tasa de abandono interanual	Córdoba	1,05	10,53	16,79
	Total País	1,80	8,54	19,79

Elaboración propia a partir de los datos brindados por DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

Otros datos más actuales (ver Tabla 2) que figuran en el Anuario Estadístico 2006, publicado por la DiNIECE, nos brindan información sobre la matrícula de los distintos ciclos, pudiendo observarse que más de la mitad de los alumnos del CBU (62%) concurren a escuelas de la de Gestión Estatal, y al mismo tiempo que es menor la proporción de mujeres que están en sus aulas. Además nos permiten suponer problemas de cobertura en función de la disminución marcada de matrícula con respecto a la de los dos primeros ciclos, pues ello no podría ser atribuible a características de la distribución de edad en la población³.

²Último año publicado.

³ En el año 2006, estaban matriculados, en esta provincia, en el segundo ciclo de EGB 170.711 alumnos, concurriendo a escuelas de gestión estatal 134.316 alumnos. Fuente DiNIECE Anuario 2006.

Tabla 2: Alumnos y % de mujeres, de Escuelas del Sector de Gestión Estatal y del Sector de Gestión Privada, por ciclo. Provincia de Córdoba. Año 2006

	EGB 1 y 2		CBU		Polimodal	
	Gestión Estatal	Gestión Privada	Gestión Estatal	Gestión Privada	Gestión Estatal	Gestión Privada
Alumnos	273.831	77.489	110.807	66.558	59.647	49.811
% mujeres	48,5 %	50,3 %	47,9 %	53,9 %	52,3 %	57,0 %

Elaboración propia a partir de los datos brindados por DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

Hemos visto hasta aquí, de manera breve, algunas características del CBU en nuestra Provincia. En lo que sigue presentamos nuestro análisis sobre algunos rasgos propios de escuelas de Gestión Estatal de la Ciudad de Córdoba, que imparten este ciclo.

3. Características generales de las escuelas de gestión estatal, de la ciudad de Córdoba, que ofrecen el CBU

Nuestro trabajo está orientado hacia la identificación de aspectos propios de las escuelas que podrían justificar el rendimiento interno de las mismas, focalizándonos en el análisis de las prácticas de organización y de evaluación y en el posicionamiento de los docentes frente a su tarea.

En la primera etapa del trabajo fijamos como objetivos:

- Determinar los niveles de rendimiento interno de las escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba que incluyen el CBU en su oferta educativa.
- Clasificar dichas escuelas en función de los valores que alcanzan en su rendimiento interno, medido a partir de un indicador: el porcentaje de repitentes en sus aulas (categorías: escuelas con rendimiento alto, medio y bajo).
- Caracterizar a los grupos de escuelas de rendimiento alto, medio y bajo.

Debemos señalar que esta caracterización inicial fue planteada en términos muy generales, abordando cuestiones que suponemos pueden brindarnos indicios sobre condiciones diferentes para la gestión de las escuelas. Es así como decidimos analizar:

- Tamaño de la escuela (medida por la cantidad de alumnos inscriptos en el CBU)
- Existencia de Gabinete Psicopedagógico

- Existencia y estado de conservación de: Gabinete de Ciencias Naturales, Biblioteca y Salón de Usos Múltiples (SUM)
- Estado de conservación de las aulas
- Servicios asistenciales para los alumnos (becas, comedor escolar)
- Asociaciones de apoyo (cooperadora y centros de estudiantes)

Estos aspectos tan generales fueron seleccionados en función de que suponemos constituyen cuestiones básicas para el funcionamiento de las instituciones escolares. En el informe del proyecto *“Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana”* implementado por el Ministerio de Educación de la Nación y UNICEF se indica:

“La importancia de las políticas estatales se hace evidente cuando se analiza la asociación existente entre la capacidad para mantener adecuados recursos institucionales (como infraestructura y recursos didácticos) y el rendimiento escolar. Asociación que se mantiene aún controlando las variables relacionadas con el origen socioeconómico de los alumnos” (2004:50)

Para determinar los niveles de rendimiento de las 113 escuelas de la ciudad que imparten CBU, se diseñó una encuesta, en la que se recogía información sobre la matrícula del CBU por curso, desagregada en nuevos inscriptos y repitientes. Esto se completó con los datos sobre las características de las escuelas antes mencionadas. Los datos solicitados podían ser obtenidos a partir del “Formulario A” que elevan mensualmente las escuelas a dependencias del Ministerio de Educación provincial. Se tomó como base dicho formulario para evitar generar grandes demandas a cada escuela a la hora de responder, en razón de que suponíamos que los datos estarían disponibles.

El relevamiento fue llevado a cabo por un grupo de nueve encuestadores, preparados a tal efecto. Hasta el momento contamos con información para 91 de las 113 escuelas existentes.

La información más importante para nuestro análisis ha sido la cantidad de alumnos y repitientes, dado que a partir de estos datos se diferenciaron tres subgrupos de escuelas según su rendimiento interno: alto, medio o bajo. Para la conformación de los distintos subgrupos utilizamos los valores de los cuartiles como límite entre uno y otro subconjunto (ver Tabla 3)

Tabla 3: Conformación de los subgrupos

Grupo	Porcentaje de repitientes en CBU	Cantidad de escuelas
-------	----------------------------------	----------------------

1	Rendimiento Interno Alto	0% - 16%	25
2	Rendimiento Interno Medio	17% - 29%	46
3	Rendimiento Interno Bajo	30% y más	20

3.1- Algunas especulaciones relativas a las características de las escuelas

Con respecto al **tamaño de la escuela** (Ver Tabla 4) se observa que las escuelas con menor cantidad de alumnos son las que tienen un rendimiento más bajo. Asimismo, tomando en cuenta la desviación estándar podemos observar que hay mayor homogeneidad en cuanto a tamaño en el grupo de rendimiento alto. A pesar de que el promedio nos brinda una información limitada para nuestros objetivos, ya que sólo alude a una tendencia común en los distintos grupos, sería importante indagar cuáles son las razones de estos resultados; por el momento, sólo podemos plantearnos a título hipotético que tal vez éstas sean escuelas de creación reciente y que, como sabemos, muchas de ellas se ubican en la periferia de la ciudad atendiendo a poblaciones con condiciones sociales de mayores desventajas. Ambas cuestiones, sus pocos años de historia y las características de la población que atiendan podrían incidir en el rendimiento interno, en la medida en que podrían estar centrados en la consolidación de un equipo de trabajo y necesitar mayor tiempo para conocer a la población y diseñar consecuentemente estrategias de enseñanzas fructíferas para el grupo.

Tabla 4: Media y desviación estándar de cantidad de alumnos en CBU, para cada grupo de escuelas

	Rendimiento Interno Alto	Rendimiento Interno Medio	Rendimiento Interno Bajo
N	20	46	25
Media	379,72	367,56	338,05
Desviación estándar	128,19	171,39	168,44

Los datos relevados nos permiten señalar que el equipamiento de las escuelas es, en general bueno, dado que la mayor parte de las escuelas cuentan con **Gabinetes de Ciencias Naturales (GCN)**, **Informática (GIN)** y **Biblioteca** (ver gráfico 1). Al respecto, debe tenerse en cuenta que hacia fines de 1999 el Gobierno de la Provincia de

Córdoba ponía en marcha un programa de mejoramiento de la infraestructura educativa de la provincia, dando lugar a un **"Plan para la Construcción 100 Escuelas Nuevas"**, el cual, según la definición de la política educativa provincial, apuntaba a extender la cobertura y mejorar la calidad del servicio que brindan las escuelas que atienden población socialmente desfavorecida, posibilitando un mayor acceso a la educación. A través del mejoramiento de las condiciones de infraestructura y equipamiento, se procuraba dar respuesta a una política educativa orientada a la superación del fracaso escolar, la repitencia y la deserción

Un dato llamativo, que puede constituir una pista interesante para nuestra investigación, es que el 95 % de las escuelas con rendimiento bajo cuenta con bibliotecas, en tanto que el porcentaje de disponibilidad de este servicio es menor para las escuelas con mejor rendimiento (88 %).

Gráfico 1: Porcentaje de escuelas de cada subgrupo, que reconoce poseer Gabinetes de Ciencias Naturales, Informática y Biblioteca.

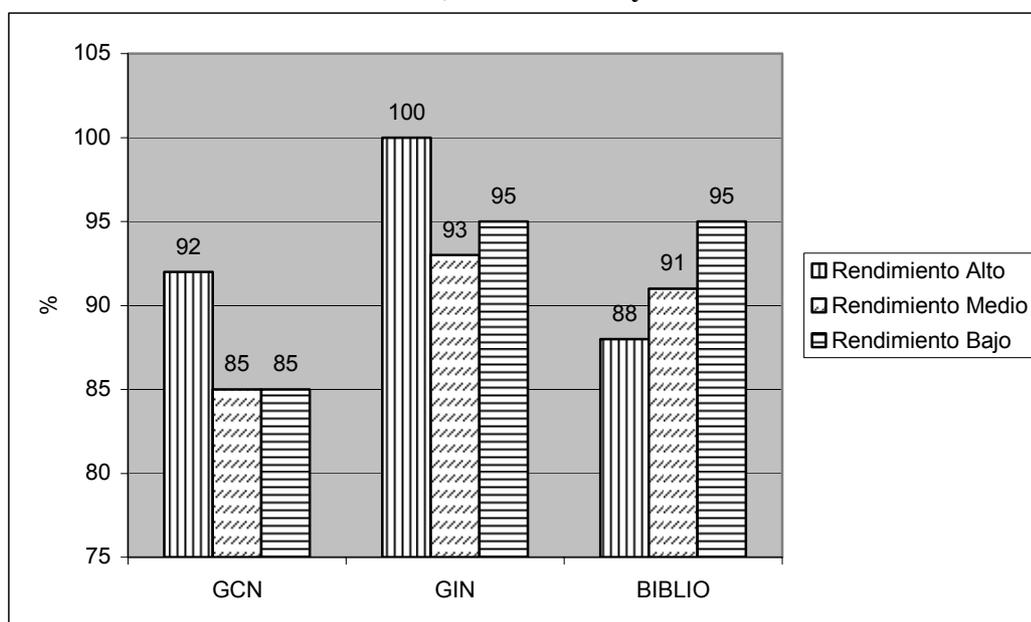


Gráfico 2: Porcentaje de escuelas de cada subgrupo, que reconoce poseer salón de Usos Múltiples y Gabinetes Psicopedagógicos.

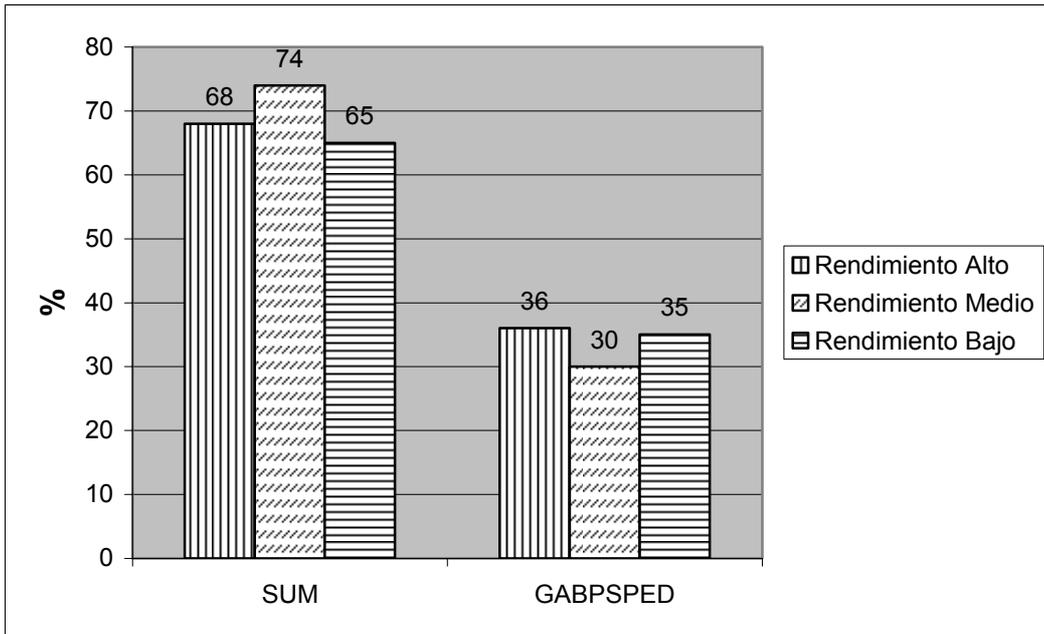
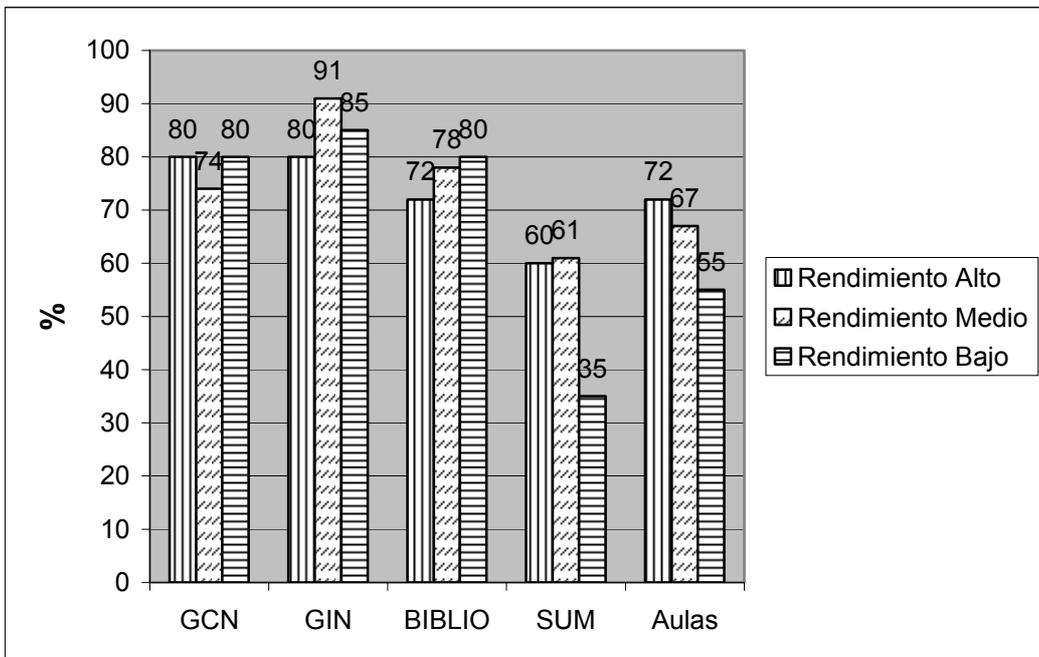


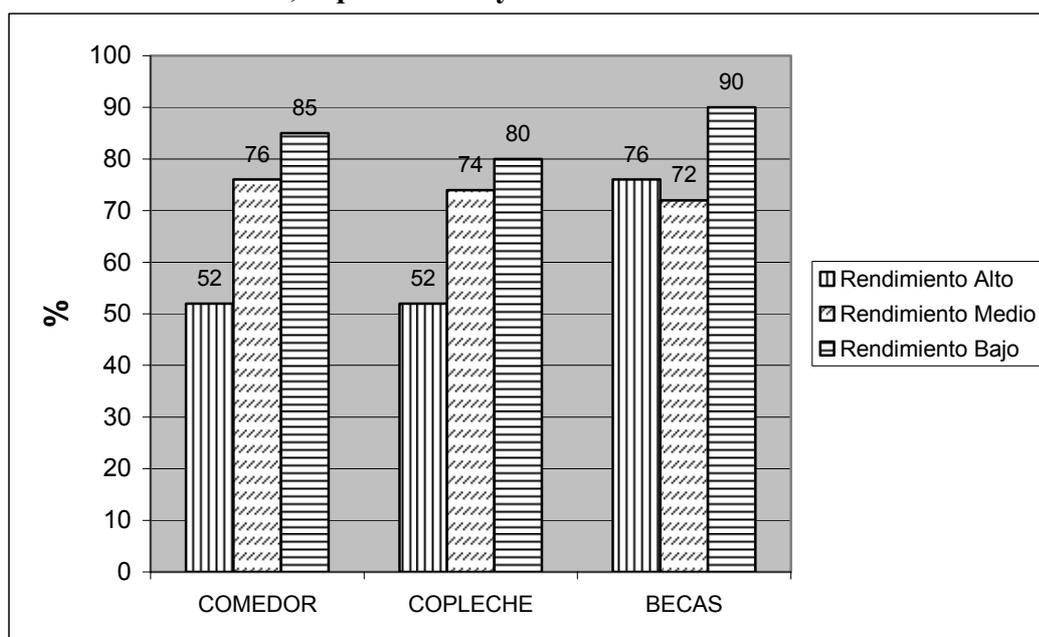
Gráfico 3: Porcentaje de escuelas de cada subgrupo que declaran que las instalaciones se encuentran en buen estado.



En lo referido a **gabinetes psicopedagógicos** no está generalizada su presencia, éstos sólo se encuentran en aproximadamente un tercio de las instituciones. La disponibilidad de **salones de usos múltiples (SUM)** en las escuelas oscila entre el 64 y el 74 %. En cuanto a su estado de mantenimiento, en alrededor del 60% de las escuelas de rendimiento alto y de rendimiento medio es favorable, siendo más crítica las condiciones de estos espacios en las escuelas de rendimiento bajo, entre las cuales sólo el 35 % de los salones se encuentran en adecuadas condiciones. Con respecto al estado de los **Gabinetes de Ciencias Naturales, Informática y Biblioteca** (Ver Gráfico 3) es aceptable en todas las escuelas, pues según las planillas de relevamiento consultadas, entre el 70% y el 90% estarían en buenas condiciones.

En cuanto al estado de mantenimiento de las aulas en los distintos subgrupos se encuentran algunas diferencias que pueden resultar de interés: mientras que alrededor del 70 % de las escuelas de rendimiento medio y alto declaran tener aulas en buen estado, el porcentaje desciende al 55 % en las escuelas de rendimiento bajo. Estas diferencias entre grupos pueden constituir un indicio importante para nuestro trabajo en tanto que podrían estar marcando desiguales prácticas organizativas y de gestión, en la medida en que sabemos que es responsabilidad de la conducción de la escuela gestionar las condiciones en que se encuentran las instalaciones de la misma.

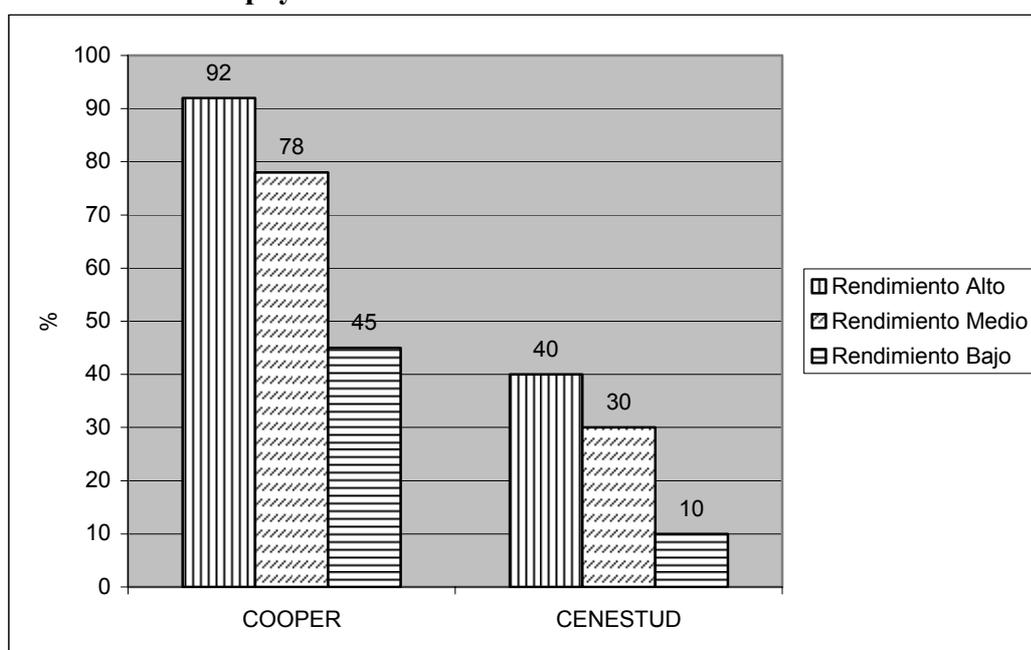
Gráfico 4: Porcentaje de escuelas de cada subgrupo, que declaran poseer Servicios de comedor, copa de leche y becas



En lo referido a **servicios** (Ver Gráfico 4) tales como **comedor** y **copa de leche** se observa una diferencia entre grupos de escuelas. La existencia de los mismos acompaña en sentido inverso a los porcentajes de repitientes, es decir, que las escuelas con mejor rendimiento tienen menos porcentaje de disponibilidad de estos servicios. En cuanto a las **becas**, se advierte una tendencia en el mismo sentido, aunque es menos clara que las anteriores. Encontramos aquí pistas que nos permiten suponer que las poblaciones que atienden a cada tipo de escuela son diferentes con relación a la condición social de su alumnado. Además, podríamos suponer que la presencia de estos servicios en la escuela plantea algunas exigencias en términos de prácticas de organización y de gestión de las instituciones.

Con respecto a la presencia de **Cooperadora** y **Centros de Estudiantes** (Ver Gráfico 5) observamos una clara tendencia para ambos: las escuelas con rendimiento bajo son las que cuentan con organizaciones de apoyo. Estos datos resultan de interés en tanto estarían sugiriendo que las escuelas de rendimiento alto desarrollan prácticas organizativas que suponen un mayor compromiso de los actores de la comunidad educativa.

Gráfico 5: Porcentaje de escuelas de cada grupo, que declaran poseer Asociaciones de Apoyo.



Algunas consideraciones finales

Los datos que sirvieron de base para la elaboración de esta presentación son insuficientes para sacar conclusiones, por lo cual aquí sólo aproximaremos algunas consideraciones que apuntan al intercambio de puntos de vista sobre la problemática trabajada.

Por el momento lo único que podemos decir es que las escuelas con rendimiento bajo no están entre las que atienden a muchos alumnos, tienen un equipamiento favorable y brindan los servicios esenciales para poblaciones en riesgo de fracaso escolar. Sin embargo, carecen de organizaciones de apoyo y un importante porcentaje de este grupo de escuelas (45 %) no tienen sus aulas en buen estado, lo que nos lleva a pensar que probablemente tengan más dificultades para que las autoridades correspondientes atiendan a sus necesidades en materia de infraestructura.

Cuando iniciemos el trabajo de campo, previsto para la próxima etapa de nuestro proyecto, esperamos poder constatar en qué medida las prácticas vigentes en la escuela relativas a la organización del establecimiento y a la gestión de las actividades se asocian con las condiciones objetivas que acabamos de describir de manera tan general, y como todo esto se conjuga para crear condiciones que favorezcan, o no, el desempeño de los alumnos y con ello la eficacia interna de la escuela.

Bibliografía

- Anuario Estadístico* (2006). DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.
- Braslavsky, C. (2001): *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos*. IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Brigido, A.M y Ambroggio, G (1996): “La enseñanza media en la ciudad de Córdoba”. *Revista de la Universidad Blas Pascal*, Vol 2, N° 8 [315:328].
- Brophy, J. (2006): *Grade Repetition*. The International Institute for Educational Planning (IIEP). The International Academy of Education (IAE). UNESCO (Educational policy series). ISBN: 92-803- 1297- 9
- “*Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*”. 2004. Proyecto “Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana”. DiNIECE – UNICEF. (73 Pág.) (Documento disponible en Internet)
- Eichelbaum de Babini, Ana M. (1995): *La medición de la educación de las unidades sociales*. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Fac. de Filosofía y Humanidades de la UNC (2003): *Coloquio Nacional a diez años de la Ley Federal ¿Mejor educación para todos?* Publicación electrónica en CD.
- Gluz, Nora (2000): *El tercer ciclo desde la mirada docente*. Ministerio de Cultura y Educación, Unidad de Investigaciones Educativas, Buenos Aires.
- Gutiérrez, Alicia (1995): *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Ed. Universitaria, Univ. Nac. de Misiones, Posadas, Misiones.
- Hirschberg, S y otros (2005): *El tercer ciclo de la EGB. Descripción de la oferta del sector estatal*. MECyT, DiNIECE, Buenos Aires.

- Indicadores* (2004) DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación
- Lloyd, C.B., B.S. Mensch y W.H. Clark -2000. *The effects of Primary School Quality on School Dropout among Kenyan Girls and Boys*. En: **Comparative Education Review**. V. 44 (2): 113-147.
- Miranda, E. y otras (2004): *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal y su implementación en Córdoba*. Ed. Brujas, 2ª Edición, Córdoba.
- Oiberman, I., y M.E. Arrieta (s/f): *Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990 -2000*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DiNIECE.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003a): *El rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores*. Losada, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003b): *Los desafíos de la universalización de la escuela media*. IIPE-OSDE, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.