



Espacios en Blanco. Revista de
Educación

ISSN: 1515-9485

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Argentina

Miranda, Estela

De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación
secundaria

Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 23, junio, 2013, pp. 9-32

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539805002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DOSSIER N° 22

(continuación)

De la selección a la universalización

Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria

From selection to the universalization. The challenges of compulsory high school level education

*Estela Miranda**

Resumen

Este trabajo se propone analizar las políticas recientes de la educación en Argentina y las estrategias implementadas para dar respuestas a la obligatoriedad de la educación secundaria planteada en la Ley de Educación Nacional. En un primer momento, se caracterizan algunos trazos de la trama socio-histórica de la educación secundaria para delinear continuidades y rupturas que nos ayuden, en un segundo momento, a comprender los viejos y nuevos problemas y las reconfiguraciones recientes de este nivel del sistema educativo. En un tercer momento se discuten las estrategias que ponen en juego las políticas educativas nacionales, que traducidas en planes, programas y proyectos socio-educativos, buscan generar (o mejorar) las condiciones y posibilidades para efectivizar el acceso, la permanencia y el egreso de adolescentes y jóvenes tradicionalmente excluidos de este nivel del sistema educativo.

Palabras claves: Educación secundaria; inclusión social y educativa; escolarización obligatoria; estrategias políticas.

Abstract:

This paper examines recent educational policies and strategies of inclusion in order to respond to compulsory high school level education, raised in the National Education Law, in Argentina. At first, are characterized some features of the socio-historical frame of high school level education to delineate continuities and ruptures that can help us, in a second time, to understand the old and new problems and the recent reconfiguration. At a third step, we focus on ways that bring into play national education policies, which translated into plans, programs and socio-educational projects, seek to create (or improve) the conditions and possibilities for the access, retention and graduation of adolescents and young people traditionally excluded from this level of educational system.

Keywords: High school level education; social and educational inclusion; compulsory schooling; political strategies

*Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora Titular Ordinaria de Política Educacional y Legislación Escolar. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
E-mail: estelamiranda@arnet.com.ar

Introducción

La educación secundaria es uno de los temas prioritarios en las actuales agendas de los gobiernos, de la investigación académica y, de alguna manera, en los medios masivos de comunicación¹, tanto en los países latinoamericanos como en los europeos, aunque con matices bien diferenciados.

En Argentina, este nivel del sistema educativo ha sido motivo de largos debates, controversias, diagnósticos de crisis e intentos de reformas, prácticamente, desde el mismo momento de su institucionalización, en la segunda mitad del Siglo XIX. Más cercano en el tiempo, con el retorno a la democracia (fines de 1983) y en el marco de las discusiones sobre la crisis de la educación, un conjunto de estudios e investigaciones dieron cuenta de la complejidad de la educación secundaria por acumulación de problemas estructurales y la emergencia de otros que tomaron mayor visibilidad en el nuevo contexto (Braslavsky, 1985; Braslavsky y Filmus, 1988; Filmus, 1993; Tedesco, 1987; Paviglianitti, 1988).

En algunos casos dando continuidad a los debates y resultados de aquellas investigaciones pioneras, en otros casos abriendo a nuevas perspectivas analíticas, diferentes estudios se ocuparon de las "mutaciones recientes en la escuela media" para situarlas en las nuevas configuraciones del campo socio-cultural por las que atraviesa la sociedad mundial y en la singularidad que asumen esos procesos en la Argentina de fin de siglo (Braslavsky, 2001; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002; Duschatzky y Corea, 2002; Tiramonti y Ziegler, 2008).

Sancionada la Ley de Educación Nacional (2006) el debate sobre la educación secundaria se reinstala a partir de la convocatoria nacional para analizar y discutir líneas de acción destinadas a garantizar a todos los adolescentes y jóvenes el acceso, la permanencia y la finalización del nivel, en el marco de las políticas de inclusión educativa y democratización de la educación que llevan adelante los gobiernos a partir de 2003 (Ministerio de Educación, 2008).

Este trabajo se propone analizar las políticas recientes de la educación en Argentina y las estrategias para dar respuestas a la universalización de la educación secundaria en complejos escenarios de transformaciones sociales, culturales

e institucionales; que multiplicaron legítimas demandas sociales a niveles que exceden las capacidades (materiales y simbólicas) de los gobiernos nacional y provinciales.

El escrito está organizado en tres apartados. En un primer momento, se caracterizan algunos rasgos de la trama socio-histórica de la educación secundaria para delinear continuidades y rupturas que nos ayuden, en un segundo momento, a comprender los viejos y nuevos problemas y las reconfiguraciones recientes de este nivel del sistema educativo: fragmentación y desigualdad educativa.

En un tercer momento se discuten las estrategias que ponen en juego las políticas educativas nacionales (con alguna referencia a las provincias), que traducidas en planes, programas y proyectos socio-educativos, buscan generar (o mejorar) las condiciones y posibilidades para efectivizar el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizajes relevantes y significativos de adolescentes y jóvenes que nunca accedieron a la educación secundaria, de los que accedieron y abandonaron en algún momento y de los que estuvieron en condiciones de escolarización de "baja intensidad" (Terigi, 2010).

De la selección a la universalización de la educación secundaria.

"Venimos de una escuela selectiva y ahora vamos hacia una escuela inclusiva"

Leonor Quevedo. Secretaria Gremial de Escuelas Secundarias de SUTEBBA

Para recuperar algunos hilos de la configuración socio-histórica de la educación media argentina y las funciones asignadas desde su institucionalización en el Siglo XIX diferenciamos, a grandes rasgos, dos momentos:

- *La educación secundaria restringida*: En su etapa fundacional en la segunda mitad del Siglo XIX, representada por el Colegio Nacional (1863) y la Escuela Normal Nacional (1870), era una escuela para pocos, con una función selectiva legitimada socialmente. Se trataba de un espacio de formación intermedio, entre el nivel primario (sancionado por Ley Nº 1420/1884 y leyes provinciales) y los estudios universitarios (Ley Nº 1597/1885 Ley Avellaneda) destinado a preparar a

las élites dirigentes urbanas para desempeñarse en la administración pública del Estado-Nación en construcción o como antesala para los estudios universitarios.

Desde una concepción eminentemente meritocrática, la formación del ciudadano y la homogeneización social y cultural de los grupos que accedían a este nivel se apoyaba en un modelo de formación de carácter enciclopedista, con planes de estudios compartimentalizados en un número amplio y diverso de materias (11/12 materias), un sistema de exámenes y promoción acorde a esa segmentación curricular y rígidas normas de asistencia, horarios de clase y disciplina que exigían un alto acatamiento para transitar con éxito por esa escuela o de lo contrario ser excluido o autoexcluirse, si el rendimiento académico no era el esperado.

En esta etapa de conformación del Estado Nacional, con un modelo de acumulación agro-exportador, la actividad económica basada principalmente en la explotación intensiva de grandes superficies no demandó formación de mano de obra calificada y la inmigración europea satisfizo la demanda de oficios.

La otra modalidad, representada por la Escuela Normal Nacional, atendía la formación de maestros requerida por las políticas de expansión de la escuela primaria. Bajo la inspiración del normalismo, movimiento liberal, progresista, democrático y laico, influido por el espíritu del positivismo y el cientificismo de la época, se fueron estableciendo escuelas normales nacionales en las capitales de las provincias, consolidando su carácter laico, centralista y femenino².

Los primeros intentos de la política educativa nacional por diversificar los estudios de nivel medio se pueden rastrear desde las últimas décadas del Siglo XIX y comienzo del siguiente con la creación de los anexos a los colegios nacionales, escuelas de comercio, las primeras escuelas técnicas y de artes y oficios (que no articulaban con la educación secundaria) con las que se pretendió alcanzar una formación de "orientación más práctica y acorde a la etapa de "progreso" que vivía el país". La Escuela Nacional de Comercio (1870) buscó atender la carencia de formación para la actividad comercial y la administración pública, y la Escuela Industrial de la Nación (1890), resolver los requerimientos de la industria en incipiente desarrollo. Ambas, fueron las principales creaciones del período en

un intento por incorporar los progresos científicos y técnicos provenientes de Estados Unidos y Europa (Miranda, 1993; Giovine y Martignoni, 2011).

Sin embargo, la carencia de una normativa precisa que regulara el nivel, las sucesivas crisis en la estructura institucional, los continuos cambios curriculares tornaron dificultoso, durante el período, el logro tanto de los objetivos propedéuticos como los de articulación con el mundo del trabajo y el desarrollo del país.

La función propedéutica de la enseñanza secundaria predomina, hasta nuestros días, sobre diferentes e innumerables intentos de otorgar a este nivel una mayor articulación con la formación para el trabajo. Al respecto Adriana Puiggrós sostiene:

“En la Argentina, la relación entre educación formal y trabajo fue materia de polémica desde la conformación del sistema educativo nacional. En gran medida, la irresolución de esa polémica se debe a la primacía de una economía agrario exportadora con fuertes tendencias a la monoproducción y dificultades para la sustentabilidad del sector industrial, así como a una mentalidad de tipo especulativo que no valoró suficientemente la cultura del trabajo” (Puiggrós y Gagliano, 2004: 19).

- *Expansión cuantitativa, diversificación y masificación:* En el marco de las políticas educativas del Estado de Bienestar y de un modelo de economía de sustitución de importaciones, la expansión y diversificación del nivel medio o secundario fue el resultado de los esfuerzos del Estado Nacional dirigidos, por una parte a la incorporación de nuevos sectores sociales a la participación social y política y, por otra, a la capacitación de mano de obra calificada para la creciente demanda de la industria sustitutiva.

Entre los años cuarenta y cincuenta se produjo una profunda reestructuración de la educación técnica que permitió la ampliación de la matrícula y la incorporación de amplios sectores sociales (trabajadores) a la escuela media y a la universidad. Las instituciones que se crearon en ese período: escuelas industriales, escuelas-fábricas, escuelas de comercio, Universidad Obrera Nacional, entre otras, vincularon la educación formal y el trabajo en un intento por romper la clásica estructura formativa generalista del colegio nacional. La literatura espe-

cializada interpreta que esos esfuerzos no fueron permanentes ni suficientes para formar la mano de obra necesaria para un desarrollo industrial sustentable y diversificado del país (Garcés, 2007; Puiggrós y Gagliano, 2004; Miranda, 1993).

Mientras se sucedieron varios intentos de reformas de ese nivel, sobre todo en las provincias, en los años siguientes continuó una expansión inercial, a la par que se profundizaron los problemas. En otro trabajo planteábamos como cuestiones críticas:

- Un formato de escuela secundaria que surgió hace cien años.
- Diagnósticos de altas tasas de repitencia, deserción (abandonos temporarios o ausencias prolongadas) y aprendizajes que no alcanzaban para transitar con éxito por el nivel superior o conseguir una inserción laboral exspectable.
- Desconocimiento por parte de los sectores empresariales de la escuela media y de la universidad como instituciones formadoras de cualidades apreciadas en los trabajadores.
- Insuficiente formación inicial y en actividad de los profesores que atienden ese nivel.
- Déficits en las administraciones educativas provinciales para gestionar ese nivel, situación que se agudizó a partir de 1992 con la transferencia de los servicios educativos de nivel medio y superior no universitario del ámbito nacional a las jurisdicciones (Miranda y Otras, 2004).

Además de esas cuestiones críticas, la falta de una legislación integral que diera organicidad a la educación media planteaba un cuadro de situación caracterizado por una amplia diversidad de estructuras, modalidades, planes de estudio, propuestas pedagógicas, resultados en los aprendizajes y diferentes tradiciones institucionales, entre las escuelas de educación media a cargo de las provincias, las gestionadas por el Estado Nacional y los colegios privados, muchos de estos últimos de carácter confesional y con una larga tradición de formación en ese nivel.

Reconfiguraciones recientes en la educación secundaria. Viejos y nuevos problemas

Es posible señalar, entonces, que la situación por la que transita la educación secundaria en nuestro país es la resultante de una acumulación histórica de problemas a los que se agregaron otros nuevos a partir de la transferencia del nivel medio a las provincias, la implementación de la nueva estructura académica establecida por la Ley Federal de Educación (1993) y los derivados de las condiciones contextuales de nuestro país en las últimas décadas. Todos ellos solapados con otros emergentes de las transformaciones socioculturales a escala global y sus especificidades en el contexto nacional. Este complejo entramado pone en el centro de los debates sobre la escuela media algunas cuestiones:

1) Una de esas cuestiones gira en torno a la "*crisis de sentido*": ¿Para qué sirve la escuela media? ¿Prepara para el mercado laboral y/o para continuar estudios universitarios? ¿Haber finalizado la educación media es garantía de conseguir un mejor empleo? ¿Aporta a la construcción de sujetos ciudadanos? ¿Es un ámbito de socialización de nuevas adolescencias y juventudes?

Las instancias preparatorias a la sanción de la Ley de Educación Nacional y las jornadas de reflexión en las escuelas para debatir el Documento Preliminar desataron el debate, las críticas, demandas y expectativas sociales expresadas por diferentes sectores sociales (padres, autoridades, alumnos, profesores, el mundo del trabajo, universidad o instituciones de educación superior y sociedad en general) que tradujeron el "malestar" sobre el sentido de la escuela media (Ministerio de Educación de la Nación, 2008).

La escuela media es cuestionada por su desvinculación con la formación en las capacidades que demanda el trabajo y porque ya no garantiza la inserción en el mercado laboral en condiciones más ventajosas. La política económica neoliberal a la par que destruyó la industria nacional y desarmó la cadena productiva, elevando a niveles escandalosos los índices de desocupación y subocupación, desmanteló las escuelas técnicas generando "la dispersión de aquellos sujetos e

instituciones que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de los saberes del trabajo”³ (Puiggrós y Gagliano 2004).

También se cuestiona la capacidad de la escuela media para formar en valores propios de la ciudadanía, en estos tiempos de globalización y de consumo que ponen en cuestión el concepto de ciudadanía moderna del Estado-Nación. En los países latinoamericanos, signados por la exclusión, desafiliación y marginación de los consumos materiales y simbólicos, la formación para la ciudadanía precisa ser pensada como ciudadanía cultural y antropológica, recuperando conceptos y valores de ciudadanía política como participación, solidaridad, tolerancia y respeto por los derechos humanos.

Diferentes autores coinciden en cuestionar a la escuela como dispositivo para la socialización de adolescentes y jóvenes, a través de la normalización de las conductas para el acceso a la cultura. Otros dispositivos han tomado el lugar de la escuela para la trasmisión cultural y la conformación de subjetividades. El poder de la escuela media para formar personas sociales, dice Tenti Fanfani (2000) hoy es más relativo y relacional que nunca. Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y con otras instancias que producen e imponen significados, en especial los medios masivos de comunicación y consumo cultural (Quevedo, 2003; Duschatzky y Corea, 2002; Dubet, 2006).

Finalmente, se cuestiona la capacidad de la escuela media para formar en los conocimientos básicos que demandan los estudios universitarios. Sobre el tema numerosos estudios e investigaciones dan cuenta de las dificultades que se hacen visibles cuando la Universidad exige conocimientos que debería traer de la escuela o la naturalidad con que se asume “prepararse en las academias privadas” como garantía (no siempre) para superar los cursos de ingresos o los exámenes de las asignaturas de los primeros años del cursado de la carrera⁴.

2) Un segundo grupo de cuestiones hacen referencia al *impacto de la transferencia de los servicios educativos de nivel medio* administrados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a las provincias, en 1992: “Este proceso significó la incorporación en los sistemas educativos provinciales de un conjunto muy

grande de instituciones con tradiciones e historias diferenciadas que debieron integrarse a las que ya existían en las jurisdicciones” (DINIECE, 2007). Esta situación se fue agudizando con *la implementación de la llamada “transformación educativa”* (Ley Federal de Educación) que modificó la estructura académica del sistema educativo, con una mayor afectación en el nivel medio. Las “piedras del escándalo” fue la unificación en un tercer ciclo (EGB 3) del último nivel de la anterior primaria y los dos primeros años de estudio de la secundaria (alumnos de 12, 13 y 14 años). La obligatoriedad se extendió hasta la finalización del tercer ciclo de la EGB (diez años de escolaridad obligatoria).

Aunque desde los lineamientos de la Ley Federal se explicó que la Educación General Básica (tres ciclos) debía ser entendida como una unidad pedagógica en sí misma, las modalidades adoptadas por las provincias para la implementación (ubicación física en las instituciones y organización académica) del Tercer Ciclo de la EGB (alumnos de 12 a 14 años) y de la Educación Polimodal (o Ciclo de Especialización en Córdoba) fueron diversas, constituyéndose en la mayor fuente de problemas⁵. En la práctica se dieron una multiplicidad de situaciones que podemos resumirla en dos:

➤ En algunas provincias (y con variaciones al interior de las mismas) el Tercer Ciclo de la EGB se implementó en las mismas instituciones escolares que atendían al nivel primario o los dos primeros ciclos (EGB1 y EGB 2), es decir toda la educación básica obligatoria se dictaba en una misma institución y, socialmente se interpretó como continuación de la educación primaria. En estos casos, la inclusión del Tercer Ciclo afectó el contexto organizacional y el trabajo de los docentes. Por una parte, se ampliaba la población escolar y se diversificaba (ahora los alumnos permanecían en la escuela dos años más, hasta los 14/15 años) y, por otra, ingresaba un nuevo cuerpo de profesores con formación especializada disciplinar en una institución acostumbrada a atender a niños de 6-12 años.

➤ En otras jurisdicciones el Tercer Ciclo de la EGB fue ubicado en instituciones de nivel medio, lo que se interpretó como una etapa de la educación secundaria. En esta situación los colegios e institutos (nombre con que se suele denominar a las instituciones de nivel medio) se vieron impactadas por una ex-

pansión creciente de la matrícula en los primeros años de la educación secundaria. La masificación, por aumento de la demanda social y la obligatoriedad legal, estuvo acompañada por “cambios en la morfología demográfica y socio-cultural de los ‘nuevos usuarios’, no sólo los adolescentes y jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes. Ahora ingresan los que tradicionalmente estaban excluidos, a los ‘herederos y becarios’ se agrega el grueso de la población, los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas primero y de las rurales después” (Tenti Fanfani, 2000).

Esto conduciría a situaciones de alta conflictividad en las instituciones acostumbradas a recibir una población escolar (procedentes de sectores medios y altos) que encajaba en la “gramática de la escuela” (Viñao Frago, 2001). Los profesores de secundaria trabajaban con una población escolar “seleccionada” del anterior nivel educativo y que había “elegido” estudiar. Ahora se encuentran con un alumno distinto, “obligado” legalmente, que ingresa al nivel medio con menor edad (11/12 años), entonces, los profesores frente a esas y otras nuevas problemáticas adolescentes (pedagógicas y sociales) dicen no sentirse preparados.

También es importante señalar que la extensión de la obligatoriedad, del primer ciclo de la educación secundaria, se plantea en “un contexto de aumento de la desigualdad social, de debilitamiento de los mecanismos de planificación del desarrollo y de significativa incertidumbre acerca de los requerimientos futuros de recursos humanos” (Tedesco y López, 2002).

Numerosos estudios dan cuenta de una implementación extremadamente heterogénea que dio como resultado una mayor desarticulación y fragmentación del sistema educativo con altísimos costos organizativos, pedagógicos, administrativos, laborales, de adecuación de la infraestructura disponible, etc.⁶ Aunque ese no sea el único factor que explique el fenómeno, como veremos a continuación, funcionó como detonante de situaciones de pérdida de referencia y desarticulaciones múltiples que se venían produciendo en el sistema educativo y alcanzan el punto más crítico en la enseñanza secundaria.

3) ¿Dónde está el sistema educativo? *De la segmentación a la fragmentación educativa*. Parece haber coincidencia entre los investigadores que el sistema

educativo como conjunto articulado de instituciones se ha transformado en un agregado de escuelas, sin articulación o relación y cuyos fragmentos no se reconocen (Tiramonti, 2004; Viñao Frago, 2001).

En una investigación sobre las experiencias escolares de adolescentes y profesores de Tercer Ciclo de la EGB y Polimodal de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, Gabriel Kessler (2002) analiza la acentuación de la segmentación educativa y el debilitamiento institucional de la oferta educativa. En las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y para los sectores más altos se expresa en una creciente diferenciación de la oferta educativa caracterizada, señala el autor, por una oferta cada vez más particularizada y selectiva de los consumidores de niveles altos. Para los estratos medios se reitera "una imagen de secesión" de sectores medios a las escuelas privadas y "la escuela pública no aparece como elección, sino como la única opción que les queda a los que no pueden afrontar una institución privada". En el conurbano bonaerense la experiencia escolar está marcada por la sensación de desorden y alta permisividad en el contexto de la implementación de la reforma educativa (Ley Federal). En los colegios que atienden sectores populares y grupos de alumnos que antes no continúan en el nivel medio una vez finalizado el tercer ciclo de la EGB, la investigación encuentra dos percepciones diferentes, por una parte, "la conciencia del carácter periférico y carente de recursos de sus instituciones que, en muchos casos se redobra por el estigma de colegio peligroso o indeseable al que enviaban a los docentes que no podían elegir otra". Por otra parte, se reconoce que estaban incluidos en un nivel educativo al que sus mayores no habían tenido oportunidad de acceso. Como resultado de ello, la visión que sobre el sistema tienen los entrevistados es de una creciente jerarquización y naturalización en la conciencia sobre el lugar que les corresponde en tal jerarquía.

También la segmentación aparece al interior de cada estrato social, como "indicador de una pérdida de regulación por parte del Estado": En los sectores altos la heterogeneidad de la oferta (colegios privados) aparece como un espacio autorregulado con pautas de formación y convivencia disímiles entre sí. En los colegios del conurbano es recurrente la imagen de escuela "buena" y del "desas-

tre" y, más aún, la segmentación educativa puede verse entre turnos y al interior del aula, por "las diferencias internas en cuanto a interés y nivel de los alumnos, compromisos de los padres, apoyo de los directivos, formas de convivencia, peligrosidad para el docente, entre otras dimensiones que hacen a la experiencia escolar.

Entre los profesores las experiencias escolares dan cuenta de la segmentación en varios sentidos: En los sectores altos los alumnos cuestionan sus conocimientos aunque sin llegar a deslegitimarlos. En los sectores medios la situación es más conflictiva, sobre todo en los colegios medios-bajos donde el cuestionamiento al conocimiento es muy fuerte sobre todo cuando no está relacionado a una utilización práctica. Sobre la posición social del docente, en el nivel medio habría una mayor "identificación de clase" entre alumnos y docentes por ser parte de la clase media empobrecida, mientras que en los sectores bajos los profesores son vistos como un estrato superior. Los circuitos laborales de los profesores dan cuenta de diferenciaciones notables: los colegios de estratos altos tienen un régimen de profesores de tiempo completo y poseen mayores niveles de formación y mejores condiciones laborales.

Tiramonti (2004) analiza la "nueva cartografía escolar", en escuelas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense, aludiendo al concepto de fragmentación educativa para mostrar la configuración actual del sistema educativo. Para explicar la diversidad de espacios de sentidos, estrategias familiares e institucionales que se construyen sobre las escuelas, identifica cuatro perfiles institucionales: 1) las escuelas como espacio para la conservación de las posiciones adquiridas; 2) la apuesta al conocimiento y la excelencia; 3) una escuela para anclar en un mundo desorganizado; 3) una escuela para resistir al derrumbe.

El primer tipo de escuelas, atienden a sectores medios altos o altos de la sociedad y tienen como meta "fijar a los alumnos en la posición de privilegio que gozan sus familias". Algunas de esas escuelas responden a un perfil de "guardián de tradiciones" religiosas o de la distinción de clase. Dentro de ese perfil otras

escuelas responden a las estrategias de las familias pertenecientes al "empresariado exitoso, cosmopolita y victorioso en un mundo competitivo"⁷.

El segundo tipo de escuelas responde a un perfil institucional buscado por sectores de profesiones liberales, de los ámbitos académicos y operadores simbólicos que "apelan a la tradición intelectual de orientación humanista característica de las elites progresistas de nuestro país".

"La escuela para anclar en un mundo desorganizado" responde a una diversidad de sentidos otorgados por las familias de una diversa clase media cuyos miembros han sido víctimas del descenso social o profesionales liberales, comerciantes y empleados, amenazados por la incertidumbre del mercado laboral. Estos sectores reclaman a la escuela: "ceranía geográfica, contención afectiva, socialización en los valores de la convivencia, solidaridad e instrucción entendida esta última como conocimientos útiles para la inserción laboral o para proseguir estudios universitarios".

El cuarto perfil de las instituciones para resistir al derrumbe, son las llamadas escuelas de "contención", donde "mandar a los hijos a la escuela es una apuesta desesperada por incluirlos en la vida digna" o "sólo un anclaje transitorio y el espacio que permite la construcción de la identidad juvenil en el diálogo con los pares".

En un tercer grupo de estudios, que interesa traer aquí para ilustrar el proceso de reconfiguración del sistema educativo y su expresión en otras formalizaciones de la educación secundaria, ubicamos el análisis de Ingrid Sverdlick (2010) sobre experiencias "alternativas" que se realizan en el marco de acción de las OSC (organizaciones de la Sociedad Civil). La autora analiza el surgimiento de los bachilleratos populares como una reacción frente a la exclusión y las desigualdades de las políticas neoliberales. Estas experiencias alternativas interpelan el formato escolar tradicional, resignifican el derecho a la educación y buscan ampliar el espacio de lo público. Esos bachilleratos surgen y se desarrollan en asentamientos, villas, fábricas recuperadas; adoptan la forma de una "gestión social" y la propuesta pedagógica se nutre de los principios de la pedagogía de la liberación. Diferenciándose de la escolarización propuesta por el sistema educati-

vo formal, se le reclama al Estado la legalidad de los estudios y el financiamiento como elementos para la formalización de la educación de gestión social, como explica la autora:

“El reclamo por contar con los elementos legales que permitan una institucionalización que dé marco a las certificaciones legales, a los salarios docentes, y sobretodo que implique un reconocimiento en términos económicos, diversifica y amplía las estrategias de lucha y negociación con los gobiernos, a la vez que promueve debates internos y externos sobre el sentido de lo público y el derecho a la educación” (Sverdlick, 2010).

En nuestras investigaciones sobre los procesos de descentralización del sistema educativo y la implementación de las reformas, lo que se pone en evidencia es una multiplicidad de regulaciones originadas en una diversidad de fuentes: el Estado Nacional, los estados provinciales, los poderes locales y la influencia de los padres a través de mecanismos de opción de mercado.

La multiplicidad de regulaciones habrían afectado, por una parte, la gobernabilidad del sistema educativo y de las escuelas, como resultado de un debilitamiento de la regulación central del Estado para mantener un mínimo de unidad y coherencia en un sistema nacional de educación y, por otra, contribuyó a la profundización de la fragmentación, diferenciación y jerarquización institucional y a una expansión del circuito privado de educación secundaria. En las jurisdicciones y al interior de las mismas se fue configurando una oferta educativa heterogénea o proceso de “hibridación” de tradiciones y culturas institucionales, diferenciada de la tradicional educación secundaria (Miranda y Otras, 2004; Miranda, 2011).

Finalmente, se podría inferir que las continuidades y rupturas fueron conformando un “patchwork” institucional, construido sobre retazos de culturas institucionales y mitos del pasado glorioso del colegio secundario, altamente segmentado y diferenciado entre las provincias (y al interior de ellas), con una débil regulación del Estado y con una fuerte expansión de la oferta privada, en lo que podría interpretarse como un cuasi-mercado educativo. A lo que habría que agregar la mayor visibilidad que adquieren las experiencias alternativas de formación

de jóvenes y adultos que reclaman el reconocimiento de "otra escuela" para los "expulsados" del sistema, en el marco del derecho a la educación que les asiste.

Planes, programas y proyectos para la inclusión social y educativa

A partir de 2003 el nuevo discurso de las políticas educativas se plantea desde un reposicionamiento del Estado en el direccionamiento de las acciones tendientes a alcanzar una educación que incluya a los sectores vulnerables de la sociedad. Ese discurso se proyecta en nuevos textos legales: La Ley de Financiamiento Educativo (2005) y la Ley de Formación Técnico-Profesional (2005) constituyen las primeras señales del giro ideológico-político enfocado en dos cuestiones ampliamente resistidas de la etapa anterior: el financiamiento y la escuela técnica. Un año después, la Ley de Educación Nacional (2006) significó el giro definitivo al derogar la polémica ley sancionada bajo los parámetros neoliberales. Esos textos legales y el discurso de la inclusión social y educativa se tradujeron en acciones y estrategias materializadas en planes, programas y proyectos.

En los destinatarios de esas acciones y estrategias es posible identificar tres situaciones:

- 1) Adolescentes y jóvenes que nunca ingresaron a la educación secundaria.
- 2) Adolescentes y jóvenes que estuvieron en la escuela y se fueron (abandonaron la escuela en algún momento o adeudan materias del último año)
- 3) Los adolescentes con "escolaridad baja intensidad" o "con aprendizajes de baja relevancia" (Terigi, 2010).

Teniendo en cuenta a estos tres grupos y a los fines de la presentación focalizaremos en algunos dispositivos que por diferentes vías confluyen y complementan las estrategias de intervención política para la inclusión social y educativa⁸.

Para atender a la extensión de la obligatoriedad escolar, el gobierno nacional a través de los gobiernos provinciales implementó el *Programa de Mejora-*

miento del Sistema Educativo (PROMSE/2004) con el propósito de generar las condiciones institucionales y de infraestructura para atender la población escolar que se encuentra en mayor riesgo social y educativo. Como parte del mismo, el *Programa Nacional de Becas Estudiantiles* (PNBE) dio cuenta de un impacto positivo en términos de mejoramiento de la asistencia y promoción de los beneficiarios de las becas, respecto de los que no eran beneficiarios y estaban en condiciones de obtenerla. Basado en el modelo de ejecución del PROMSE y para dar continuidad y profundizar esas acciones, el *Programa de Mejoramiento de la Equidad Educativa* (PROMEDU/2008), también con financiamiento internacional, tiene como propósito contribuir a cerrar la brecha existente en las oportunidades educativas de niñas y niños, y jóvenes pertenecientes a distintos estratos de ingreso. Dicho programa dio continuidad al *Programa Nacional de Becas Estudiantiles* (PNBE) para atender los problemas de retención y promoción en el nivel secundario, estimulando la permanencia, promoción y egreso de las alumnas y alumnos de 13 a 19 años que asisten a escuelas estatales de educación secundaria, que estén en riesgo de abandonar el sistema educativo y pertenezcan a familias que se encuentran en situación de indigencia y/o pobreza. Además, se distribuyeron textos escolares para los alumnos y las bibliotecas escolares, así como recursos didácticos y material de consulta para los docentes de escuelas secundarias; y se financiaron obras de infraestructura para la adecuación, reparación y ampliación de las escuelas de jornada escolar extendida que atiendan a alumnas y alumnos en condiciones de pobreza (DGFI, 2011).

El *Plan Nacional de Educación Obligatoria* (2009), aprobado por el Consejo Federal de Educación, plantea una "construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales"⁹. Se proponen tres estrategias: 1) Incrementar la cobertura del nivel y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos, en correspondencia con las políticas de igualdad y equidad social; 2) Mejorar la calidad de la oferta educativa y 3) Fortalecer la gestión institucional.

Asimismo, y para efectivizar la culminación de la enseñanza obligatoria, el Consejo Federal de Educación aprobó en 2010 las "*Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria*", donde se establecen "las condiciones para el pasaje entre escuelas de distintas modalidades, orientaciones y jurisdicciones, eximiendo al alumno de la necesidad de rendir equivalencias al momento del traspaso". Esta medida de política educativa "procura resguardar los derechos de los alumnos y la cohesión del sistema educativo nacional", a través de mecanismos que faciliten la movilidad de los estudiantes dentro del territorio nacional, promoviendo la inclusión y la finalización de la enseñanza secundaria.

El *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios* (FinEs), diseñado por el Ministerio de Educación Nacional, es ofrecido a jóvenes y adultos mayores de 18 años con estudios de los niveles primario y secundario inconclusos. Con la participación de diferentes entidades gubernamentales nacionales, provinciales o municipales, de la sociedad civil (sindicatos; fundaciones; asociaciones civiles; asociaciones de fomento, etc.) y empresas privadas, que colaboran en la implementación del Programa, los adolescentes y jóvenes (que adeudan materia o abandonaron la educación secundaria) pueden completarla en escuelas secundarias comunes (escuelas técnicas, de bachillerato, comerciales, polimodal, etc.) y escuelas secundarias de adultos.¹⁰

El Programa Conectar Igualdad, creado por Decreto Presidencial (Nº 459/10) es una política de inclusión digital de alcance federal para reducir las brechas digitales, educativas y sociales. Prevé distribuir 3 millones de netbooks en escuelas públicas de todo el país en el período 2010-2012. Estas acciones se acompañan con el desarrollo de contenidos digitales, propuestas didácticas y acciones de formación docente con el objeto de transformar paradigmas, modelos y procesos de aprendizaje y enseñanza.

Otro conjunto de planes y proyectos se orientan al *mejoramiento de los resultados de los aprendizajes de las disciplinas*, como el Plan de Mejoramiento de la lectura, creado en 2008, que dio continuidad al Plan Nacional de Lectura y Campaña Nacional de Lectura (2003) y el Proyecto de Mejora de la Enseñanza de las Ciencias Naturales con acciones de formación docente, equipamiento de labo-

ratorios, libros y materiales para la enseñanza y estrategias de difusión y divulgación (Programa Nacional de Olimpíadas y Feria de Ciencia y Tecnología), para mencionar otras intervenciones en los aspectos curriculares de la educación media.

Como acompañamiento de esas políticas educativas, se diseñaron políticas socioeducativas con el propósito de contribuir al fortalecimiento de las trayectorias escolares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. *El Programa Nacional de "Asignación Universal por hijo para protección social (AUH)"* (Decreto nº 1602/09) atiende a las familias con hijos menores de 18 años en condiciones de vulnerabilidad social (desocupados, familias con hijos discapacitados, trabajadores informales que perciban bajos ingresos, servicio doméstico, embarazadas y monotributistas sociales), con el propósito de reinsertar a las alumnas y alumnos que habían abandonado la escuela (primaria y secundaria) e incorporar nuevas poblaciones que no habían llegado todavía a la escuela secundaria.

En el contexto de un sistema educativo descentralizado el gobierno nacional asume "el pilotaje estratégico" de la educación haciendo uso de planes y programas como mecanismos de intervención política, a la vez que orienta el financiamiento y la asistencia a las provincias para alcanzar las metas de escolarización diseñadas en los textos legales. A diferencia de los noventa, la política educativa sustituye la lógica tecnocrática y economicista de la focalización y la priorización como metodología para compensar las diferencias por la universalización de las acciones desde una concepción de garantía de derechos y de igualdad de oportunidades socio-educativas.

Algunas reflexiones para problematizar los desafíos de la extensión de la escolaridad

Para ir cerrando este artículo esbozamos algunas reflexiones, recuperando algunas lecciones del pasado, que a modo de pistas nos ayuden a problematizar los

desafíos y las múltiples implicancias que supone una política de extensión de la obligatoriedad con inclusión social y educativa.

En términos generales, se puede identificar una concepción de la política educativa que incorpora una mirada en "colectivos reales" atendiendo a la diferencia y a la diversidad social, o en otros términos, se trata de una política educativa comprometida con la justicia social, dirigida a incorporar a los sectores de extrema pobreza, tradicionalmente excluidos y marginados. A diferencia del pasado en el que las políticas se planteaban para colectivos sociales abstractos o ideales, o, peor aún, bajo la retórica de la equidad social lo que subyacía era la búsqueda de la eficiencia de los servicios educativos desde una concepción economicista de la educación.

Al mismo tiempo, y en lo relativo a la implementación de esas políticas para que efectivamente lleguen a los sectores a los que van dirigidas, es legítimo preguntarse cómo se construye hoy la relación nación-provincia, en este nuevo escenario: Si bien es el Estado nacional quien tiene la iniciativa política (nivel macropolítico) se estaría perfilando un escenario colaborativo, al menos desde el discurso¹¹, con acuerdos conjuntos entre nación y provincias para atender los problemas y desafíos que plantea el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con aprendizajes efectivos y significativos. El Estado nacional y las provincias establecieron acuerdos de colaboración y las provincias refrendaron esos acuerdos con resoluciones ministeriales firmadas por los ministros del área. Aunque estos acuerdos son necesarios resultan insuficientes para dar cuenta de los múltiples obstáculos (conflictos, lucha de intereses, etc.), en las instancias intermedias de las burocracias provinciales, que se disparan en los procesos de implementación de los planes y programas.

También sabemos por lo vivido en el pasado reciente (y por la vasta investigación al respecto) que las políticas en el papel no se traducen necesariamente en la práctica en los cambios esperados o, como señala Stephen Ball (Ball y Marroy, 2009) es el contexto de la práctica (nivel micropolítico) el lugar de las "múltiples políticas", en el que las contradicciones deben ser manejadas porque las

políticas se acumulan, solapan y “sedimentan” en capas, de modo que las nuevas deben administrarse con las viejas (Miranda, 2011).

Parecería haber acuerdo desde diferentes sectores respecto de que los cambios necesarios para el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad del nivel necesitan tiempo para modificar las culturas de las instituciones y de los actores. Así, el ex Ministro de Educación de la Nación y actual Senador de la Nación Daniel Filmus sostenía, recientemente:

“El cambio de la secundaria se va a lograr con mucha paciencia y mucho tiempo, puedes cambiar rápidamente los papeles, los documentos, los contenidos, pero la práctica tiene que ver con culturas institucionales y de formación docente, y eso es mucho más complicado de modificar. Quien cree que porque está en el gobierno puede cambiar las cosas de un día para otro, está equivocado. Yo puedo cambiar el plan de estudio, pero el docente enseña lo que sabe. Si cambio el plan y no los saberes de los docentes, va a cambiar lo que escribe en el libro de temas, pero no lo que enseña en el aula” (Filmus, 2012).

Desde los gremios se plantea que para hacer realidad la obligatoriedad del secundario hace falta un profundo cambio cultural de los actores, siendo los profesores los que más rápido deban adaptarse. Leonor Quevedo, Secretaria Gremial de Escuelas Secundarias de SUTEBA, indica tres condiciones para ello: “que el Estado cumpla su rol de capacitador, que los docentes puedan concentrar sus clases en pocas escuelas y que se les reconozcan las horas de trabajo realizadas fuera del aula” (Quevedo, 2012).

Finalmente, y reconociendo los esfuerzos que realizan los gobiernos en términos de abrir nuevas oportunidades y posibilidades para incluir al conjunto de adolescentes y jóvenes, es la escuela como institución el lugar donde se procesan los cambios de un contexto que se ha modificado sustancialmente en las últimas tres décadas, en nuestro país.

Entonces, habrá que pensar una escuela media diferente al modelo meritocrático y selectivo, que atienda las distintas realidades de los jóvenes y adolescentes que traen otros conocimientos, intereses, demandas y expectativas. El desafío está en articular la cultura de los nuevos jóvenes con formas institucionales más flexibles y “capaces de adaptarse a contextos sociales turbulentos y bo-

rosos" (Bolívar, 2009), que otorgue un nuevo sentido a la formación para un mundo laboral incierto, una ciudadanía activa y comprometida y para la continuidad de estudios de nivel superior. El "tiempo de espera" para lograr el cambio de las culturas institucionales y de los docentes necesita el acompañamiento de un trabajo sostenido en varios aspectos y en las estrategias y acciones desde el Estado, porque los que no pueden esperar son los adolescentes y jóvenes para ser incluidos en la escuela. ¡Demasiado tiempo han esperado!

Recibido: 03/04/2012

Aceptado: 11/04/2012

Notas

¹ En los medios masivos de comunicación la referencia a este nivel se hace presente por casos de violencia escolar, de conflicto gremial, de toma de escuelas por padres o alumnos, problemas de infraestructura, los resultados de las evaluaciones, las pruebas de ingreso a la universidad, entre otras situaciones, lo que excepcionalmente es recuperado para estimular el debate serio, responsable y fundado que la sociedad espera sobre un tema de la relevancia social en los nuevos contextos políticos y culturales.

² La formación de maestros permaneció en el nivel medio hasta el año 1969, cuando se dispuso su traspaso al nivel terciario unificando así la formación docente (de maestros de nivel primario y de profesores de nivel medio) en el nivel superior no-universitario.

³ La Ley de Educación Técnico Profesional (2005) apunta a la recuperación de la relación educación formal-trabajo, como eje estructurador de la educación técnica de nivel medio y profesional. La visión conocimiento-trabajo basada en la formación por competencias que impregnó los diseños curriculares en la década anterior es sustituida por otra que interpreta que la "Vinculación con el mundo del trabajo supone el desarrollo de capacidades que son parte de la formación integral del ciudadano y que, a la vez, son actualmente demandadas por el mundo del trabajo" (INET, 2005).

⁴ La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y las universidades nacionales desarrollan programas de articulación Educación Media y Universidad. La Universidad Nacional de Córdoba está implementando el Proyecto de Articulación con la Escuela Media (PRODEAR) para trabajar con docentes y alumnos de las escuelas secundarias sobre cuatro ejes temáticos: 1) El discurso oral y su vinculación con diferentes campos del conocimiento y con otros modos de representación; 2) Correlación de Lenguajes y Resolución de Problemas; 3) Promoción de la salud y desarrollo de habilidades para la vida como estrategias para la formación de ciudadanos; 4) Derechos sociales y ciudadanía. Desafíos para la inclusión. En la misma línea el Programa de Ingreso y Permanencia se propone: 1) Promover acciones destinadas a compensar las inequidades generadas por el sistema educativo en su conjunto, a fin de favorecer la incorporación de estudiantes de sectores sociales desfavorecidos en las mejores condiciones posibles; 2) Generar proyectos académico-extensionistas para acompañar a los estudiantes en el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, entre otros objetivos. El Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI) está dirigido a fortalecer las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas para el mejoramiento de la inserción y la promoción de los estudiantes ingresantes.

⁵ Los estudios elaborados por la DINIECE (2011) dan cuenta de procesos heterogéneos y complejos que persisten, en la organización de la oferta educativa de la educación secundaria, a varios años de implementación de la Ley de Educación Nacional (2006). A nivel nacional, conviven 7 tipos de establecimientos con oferta de nivel secundario, resultantes de la combinación entre los ciclos (EGB) y los años de estudio que cada institución ofrece. En términos de desigualdades educativas en la distribución de la oferta, el 53,1% de los establecimientos sólo ofrecen Ciclo Básico Independiente (7º, 8º y 9º) se encuentran emplazados en los sectores de mayores NBI (quintil 4 y 5). En las provincias se observa una

diversidad de situaciones: 10 jurisdicciones registran un alto porcentaje (más del 40%) de establecimientos que mantienen la estructura anterior con las combinaciones resultantes (LFE), mientras que las 14 restantes han ajustado su oferta de nivel secundario de acuerdo a la LEN.

⁶ Ver, por ejemplo, los trabajos de investigación sobre la implementación de la Ley Federal de Educación presentados al Coloquio Nacional "A diez años de la implementación de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?" realizado en la UNC, Córdoba en junio de 2003.

⁷ Estos perfiles institucionales corresponden a escuelas privadas confesionales o laicas que no dependen del subsidio del Estado y, generalmente, se sitúan dentro o en cercanías de los country o barrios cerrados que habitan familias de alto poder adquisitivo. Escuelas con este perfil han tenido una importante expansión, en número de alumnos y en la oferta educativa, en algunas capitales de las provincias o centros urbanos de regiones económicamente prósperas. El "declive" de prestigiosas instituciones educativas públicas está dando lugar a la aparición de colegios privados para las "elites" locales. Para profundizar en el tema de la elección de escuelas y la educación de las elites, ver Tiramonti, G y Ziegler, S. (2008).

⁸ En el sitio del Ministerio Nacional (<http://portal.educacion.gov.ar/>) es posible consultar el amplio y diverso número de planes, programas y proyectos impulsados, especialmente, desde el 2007.

⁹ La Ley de Educación Nacional reconoce a las organizaciones sociales como oferentes de educación al incorporar la figura de la "gestión cooperativa y gestión social" de servicios educativos para todos los niveles y modalidades, diferenciándola de la gestión privada como se la considera hasta la sanción de esa ley (Sverdlick, 2010).

¹⁰ Si bien este Programa fue en sus inicios pensado para los jóvenes y adultos que no habían finalizado la educación secundaria porque adeudaban asignaturas del último año, posteriormente se hizo extensivo a los jóvenes y adultos que hubiesen abandonado tempranamente la escolarización y a aquéllos que nunca iniciaron estudios de nivel primario o secundario.

¹¹ Las investigaciones que analizaron la implementación de la Ley Federal de Educación identificaron las diversas articulaciones Nación- provincias y, en particular, la intervención de otros actores sociales (ver Rivas, 2004).

Bibliografía

- BALL, S. and MAROY, Ch. (2009) "School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures". En: *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 39(1), Taylor & Francis, London.
- BRASLAVSKY, C. (Org.) (2001) *La Educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?* Ediciones Santillana, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. (1988) *Respuesta a la crisis*. Cántaro/FLACSO, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- COLOQUIO NACIONAL (2003) *A diez años de la Ley Federal de Educación ¿mejor educación para todos?* Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 26 al 28 de Junio, Córdoba.
- DINIECE (2011) *Diversidad de la Oferta del Nivel Secundario y Desigualdad Educativa*. Serie Informes de Investigación (4 y 5). Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

- DINIECE (2007) *Obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie la Educación en Debate. Ministerio de Educación. Buenos Aires.
- DUBET, F. (2006) *Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa Editorial, Barcelona.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002) *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.
- FILMUS, D. (2012) "Suplemento: La Educación en Debate". En: *Le Monde Diplomatique* (153), Marzo, Buenos Aires.
- FILMUS, D. (Comp.) (1993) *Para qué sirve la escuela*. Tesis Norma, Buenos Aires.
- GARCÉS, L. (Comp.) (2007) *¿De la escuela al trabajo?: La educación y el futuro laboral de los jóvenes en tiempos de globalización*. Ediciones del Signo, Buenos Aires.
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2011) "La Escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad". En: *Cuadernos del CEDES* Vol. 31 (84), UNICAMP, Brasil. <http://www.cedes.unicamp.br>
- KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIFE/UNESCO, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008) *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina*, Diciembre, Buenos Aires.
- MIRANDA, E. (2011) "Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa", en Miranda, E. y Bryan, N. *(Re)Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- MIRANDA, E. y OTRAS. (2004) *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba*. Editorial Brujas, Córdoba.
- MIRANDA, E. (1993) *La formación del Sistema Universitario Nacional. Desarrollo y crisis. 1880-1946*. Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- PAVIGLIANITTI, N. (1988) *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. y GAGLIANO, R. (Dir.) (2004) *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- RIVAS, A. (2004) *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Granica, Buenos Aires.

- QUEVEDO, L. (2003) "La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI". En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación Media para Todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. IIPPE/Altamira/Fundación OSDE, Buenos Aires.
- _____ (2012) "Darle tiempo a los cambios". En: *Le Monde Diplomatique*, Marzo, Buenos Aires.
- SVERDLICK, I. (2010) "Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas". En: *Rizoma Freiriano* (8). Instituto Paulo Freire de España. <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/n-8-sumario-index>
- TEDESCO J. y LÓPEZ N. (2002) "Desafíos a la educación secundaria en América Latina". En *Revista de la CEPAL* (76), Abril. Santiago de Chile.
- TEDESCO, J. (1987) *El desafío educativo. Calidad y Democracia*. Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2000) "Culturas juveniles y cultura escolar". Documento presentado al *Seminario: Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio*. Organizado pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio, Junio, Brasília.
- _____ (Comp.) (2003) *Educación Media para Todos. Los Desafíos de la Democratización del Acceso*. IPPE/Altamira/OSDE, Buenos Aires.
- TERIGI, F. (2010) "Cuestiones para pensar los desafíos de una educación secundaria obligatoria". En: *Revista Secundaria en el Bicentenario*, Marzo, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- TIRAMONTI; G. Y ZIEGLER, S. (2008) *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (Comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001) "La cultura de las reformas escolares". En: *Perspectivas docentes* (26), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.