



## El Plan Mejora Institucional como política de inclusión en la escuela secundaria. Representaciones sobre la condición de estudiante y los modos de acompañarla

Luisa Vecino<sup>1</sup>  
Adriana Jácome<sup>2</sup>

### Resumen

La Ley 26.206 estableció la obligatoriedad de la educación secundaria quebrando su mandato fundacional ligado a la selección y legalizando otro mandato social: incluir a los y las jóvenes de sectores populares en la escuela secundaria. La década siguiente a la sanción de la obligatoriedad del nivel se vio signada por una serie de preguntas en torno a la efectiva inclusión en la escuela y los cambios y transformaciones requeridos para esto. En este trabajo nos centramos en una estrategia de implementación de la política educativa, los Planes de Mejora Institucional y su concreción institucional en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de un distrito del oeste de conurbano bonaerense. Analizaremos aquí las estrategias de intervención institucional y de acompañamiento de las trayectorias escolares que diferentes instituciones ponen en juego con jóvenes de sectores populares; nos detenemos en analizar cómo las mismas se sostienen en ciertas representaciones sociales sobre los y las jóvenes y sus posibilidades de sostenerse en la escuela secundaria en la actualidad.

Inclusión - jóvenes - escuela secundaria - Plan de Mejora Institucional - prácticas

<sup>1</sup> FISFD 21, UNTREF, Flacso. CE: luisa\_vecino@yahoo.com.ar

<sup>2</sup> ISFD 21, ISP, "JVG". CE: abjacome@yahoo.com.ar

## **Institutional Improvement Plan as an inclusion policy in high school. Teacher's representations on the role of the students and ways to support them**

### **Abstract**

Compulsory secondary school was settled by law 26206 breaking the foundational mandate linked to selection and giving at the same time legal statement to another social commitment: the inclusion of young people belonging to popular sectors into the secondary school. The next decade following the sanction of the compulsion of the level was characterized by a series of questions around the effective inclusion in the school and the changes and transformations required by that inclusion. In this paper we center our attention on a strategy of implementation of educational politics, the Plans of Institutional Improvement and its institutional concretion in four secondary schools under state management in a district of the western conurbation of the province of Buenos Aires. We shall analyze here the strategies of institutional intervention and the accompanying on school courses which different institutions bring into play for young people belonging to popular sectors. We analyze in what way these strategies stand upon diverse social representations about young people and their possibilities to remain in secondary school nowadays.

Inclusion - young people - Plan of Institutional Improvement - practices

### **Introducción**

La escuela secundaria es obligatoria en todo su trayecto en nuestro país desde el año 2006 a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.202 que, entre otras modificaciones (y también continuidades) en el sistema educativo nacional, establece 13 años de obligatoriedad escolar.<sup>3</sup> Esta obligatoriedad de la escuela secundaria no es un fenómeno que irrumpe en el escenario socioeducativo, sino que es producto de un largo proceso de expansión, universalización y construcción social de su sentido y valor social; la obligación social de asistir a la escuela es antecedente necesario de la sanción de su obligación legal (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). Este proceso se inicia con la pugna de los sectores menos favorecidos por ingresar a una institución que en un principio sólo estaba destinada a los “herederos y becarios”, a partir de mediados del siglo XX comienza lentamente a abrirse a los “invasores”, entendiéndose por éstos a los diferentes sectores sociales para los cuales la escuela secundaria no ha sido originariamente mentada (ni montada), como señala Dubet (2006).

---

<sup>3</sup> La extensión de la obligatoriedad escolar data de la Ley Federal de educación (N.º 24193, sancionada en 1993), la misma modifica la estructura de los niveles educativos y establece la obligatoriedad escolar en 10 años. La LEN (N1 26.206, sancionada en el año 2006) avanza en la expansión de la obligatoriedad incorporando 3 años más -el último tramo de la escolarización secundaria-. A partir de diciembre de 2014 se extiende un año más la obligatoriedad, a 14 años, desde la sala de 4 años del nivel inicial (Ley N°27045)

Esta masificación sostenida en el tiempo también ha puesto en evidencia las debilidades y dificultades propias de una escuela secundaria organizada bajo la premisa de un currículum humanista y enciclopédico, que colocaba a la tarea de la escuela en “un espacio por fuera del mundo” o santuario, donde ser estudiante era indefectiblemente diferente a cualquier otra condición atravesada por los jóvenes. Dussel (2009) caracteriza este formato enfatizando algunas de sus aspectos nodales: rígida organización de las aulas, rituales y disciplina escolar centrada en los parámetros adultos y pensada para la formación de la élite, estructura de horarios y recreos que fragmentan el saber y desarticulación de la propuesta formativa. Sin dudas este formato nacido con la propia creación del nivel secundario, es también portador de su función selectiva. Al abrirse de manera sostenida a los nuevos o “recién llegados” su mandato fundacional ha sido puesto en debate, sin embargo, su estructura fundamental ha sido poco conmovida con este masivo ingreso de sectores menos favorecidos (Southwell, 2011). La incorporación en la escuela secundaria de los y las jóvenes que habitan contextos de pobreza estructural, particularmente urbana, ha ido creciendo de manera sostenida en los últimos 20 años, así en 1980 el porcentaje de personas escolarizadas en el nivel era de 38,3%, en 1991 era de 59,3%, siendo en 2001 de 71,5% (Montesinos, Sinisi y Schoo; 2009, p. 11). Entre los años 2001 y 2010, según el último Censo Nacional de Población, el crecimiento en la tasa de asistencia en la escuela secundaria fue de 1,4% para la población de entre 12 y 14 años y de 2,2% para la población de 15 a 17 años (INDEC, 2012). Comparando las diferentes etapas podemos afirmar que se evidencia una ralentización de la escolarización de los y las jóvenes –como señalan los datos para el periodo intercensal antes señalado. Si esto se combina con altos índices de deserción y repitencia nos encontramos con que, por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, en el año 2010, el índice de repitencia se encontraba cercano al 10% y el de abandono en torno a un 15% según datos del Relevamiento Anual (RA) de la Diniece.

Estos datos permiten introducir la pregunta sobre este proceso de inclusión progresiva y las posibilidades reales para convertirse en universal una forma escolar diseñada para pocos y configurada en torno a fines concretos –primero como antesala de la educación superior y luego como formadora de mano de obra calificada– (Southwell, 2011). En los últimos años, ha sido la pregunta por la inclusión y el sostenimiento de la escolarización, así como la continuidad de los estudiantes entre un ciclo de la escuela secundaria y el egreso de la misma –y no sólo el acceso al nivel– lo que ha ocupado la agenda estatal y también de gran parte de la investigación social.

Nos interesa en este trabajo centrarnos en prácticas institucionales llevadas a cabo por cuatro escuelas públicas de gestión estatal, en el marco del desarrollo de un programa específico, el Plan de Mejora Institucional (PMI), que ha puesto en evidencia la necesidad de modificar el formato tradicional de la escuela secundaria, con moverlo, buscando dar cuenta que el doble proceso de inclusión y de sostenimiento de la escolarización, no se genera automáticamente a partir de una norma que expresa y regula la obligatoriedad. Desarrollaremos algunas cuestiones halladas en el marco de la investigación “La inclusión en la escuela secundaria: miradas y construcciones institucionales en torno a las

trayectorias escolares de los y las jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno”.<sup>4</sup> Esta investigación se desarrolló en cuatro escuelas públicas de gestión estatal, del Nivel Secundario que atienden a jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno, segundo cordón del conurbano bonaerense. Las mismas han sido seleccionadas en función de su historia, su ubicación en diferentes contextos socioculturales y su estructura institucional. El campo estuvo compuesto por dos escuelas secundarias céntricas y dos escuelas ubicadas en barrios habitados por sectores populares (de la zona norte del distrito de Moreno). Una de las escuelas céntricas es un ex Nacional transferido a la órbita jurisdiccional luego de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos sancionada en el año 1991 y la otra escuela céntrica es una escuela media “histórica” creada en 1966 cuando el distrito de Moreno contaba con solo cuatro escuelas secundarias públicas. Con respecto a las dos escuelas secundarias ubicadas en barrios del distrito, la primera fue creada en una etapa de expansión del nivel, en 1988 y la otra es de reciente creación y tiene la particularidad de ser una escuela que posee jornada doble y extendida. Retomaremos aquí el análisis de entrevistas a directivos, coordinadores del PMI y profesores y tutores-talleristas de las instituciones.

### **El Plan de Mejora Institucional en el marco normativo**

Tanto a nivel nacional como en las diferentes jurisdicciones del país se ha ido desarrollando un prolífero marco normativo vinculado a dar cuerpo y sostener la obligatoriedad de la escuela secundaria. Es durante el año 2009 que el Consejo Federal de Educación<sup>5</sup> desarrolla una cuantiosa normativa vinculada a regular este nivel. Entre ellas podemos señalar:

- Resolución CFE N° 79/09. Establece el Plan Nacional de Educación Obligatoria.
- Resolución CFE N° 84/09. Aprueba el documento “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”.
- Resolución CFE N° 88/09. Aprueba el documento: “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional”.
- Resolución CFE N° 93/09. Aprueba el documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria”. En el anexo dispone pautas

---

<sup>4</sup> Esta investigación ha sido aprobada y financiada por el INFD en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas” Año 2013/14. Resolución 553 SE - Número de Proyecto 1190

<sup>5</sup> El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades (Consejo Federal de Educación. Repositorio institucional. Consultado en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/54345>)

que deberán ser tomadas en cuenta para la elaboración del Régimen Académico de la Escuela Secundaria Obligatoria por parte de las Jurisdicciones.

Este marco normativo tiene la particularidad de versar sobre la noción de inclusión educativa, entendida no solo como la incorporación de los y las jóvenes a la escuela sino en el acompañamiento de sus trayectorias escolares buscando posibilitar la terminalidad de la escuela secundaria.

El diagnóstico inicial del que partimos en el análisis, siguiendo a Kessler (2014), señala que la política educativa de la última parte siglo XX ha avanzado en garantizar las condiciones para que la escuela “esté a disposición de todos”, pero no avanzó con la misma profundidad en interrogarse por los resultados desiguales que produce, colocando a los sujetos en posiciones ulteriores diferenciales ya que el incremento de la cobertura se ha sostenido junto con la perdurabilidad de desigualdades internas. Asimismo, si consideramos la expansión de la escolarización en el nivel secundario que devino de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, la misma no estuvo acompañada de la implementación de dispositivos de seguimiento para aquellos estudiantes insertos recientemente en la estructura escolar, o retenidos por más años en ella. Durante el siglo XX en Argentina, pero particularmente a partir de la última década de ese siglo, la noción de inclusión estuvo fuertemente ligada a garantizar posibilidades similares de ingreso a la escolarización secundaria a los y las jóvenes, sin revisar en profundidad sobre qué modelo organizacional y en qué cultura escolar se iban incorporando nuevos sujetos sociales. Como sostiene Viñao (2002), la cultura escolar supone teorías, principios, normas, pautas, rituales, etc., sedimentados a lo largo del tiempo; éstos operan como regularidades y reglas de juego proporcionando estrategias para integrarse en las instituciones, realizar las tareas cotidianas en ellas y reinterpretar reformas y nuevos marcos normativos para adaptarlos al propio contexto. Esta cultura escolar, a su vez, se desarrolla en un determinado marco legal y una política educativa particular. Es decir, cada cambio, reforma, nueva ley y marco regulatorio no opera en el vacío, sino que es leído e interpretado desde ciertos modos de ver y de hacer que, en algunos casos, son puestos en discusión por las reformas y cambios en la reglamentación.

En este marco nos interesa detenernos en el Plan Nacional de Educación Obligatoria. El Consejo Federal de Educación (CFE) acordó en octubre de 2009, los “Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria”, que enmarcan la tarea que tienen por delante las escuelas. En el documento se indica que los instrumentos que conformarán los apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria serán los Planes Jurisdiccionales, que ordenan, priorizan y promueven las decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria, y los Planes de Mejora Institucional, cuyo ámbito de definición y acción serán todas las escuelas secundarias del país. Así, el Plan de Mejora será

(...) un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas que

implican, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes (Res. CFE 88/09, p. 12 - 13).

Dicho documento señala dos ejes sobre los cuales las escuelas deberán diseñar sus Planes de Mejora, uno de ellos es el de las *Trayectorias escolares* que incluye, entre otros aspectos, el pensar la incorporación de los adolescentes y jóvenes que están fuera de la escuela, la retención de los estudiantes que están en la escuela y el desarrollo de acciones de apoyo que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden. Este eje también incluye la articulación con los diferentes niveles, así como la vinculación con diversos ámbitos del Estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, tanto para articular estrategias tendientes a la inclusión escolar, como para concretar formas específicas de orientación para la inserción en el mundo del trabajo. El segundo eje es el relativo a la *propuesta escolar y la organización institucional*. Aquí se incluye el fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria considerando variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos, la implementación de diversos modos de organización escolar, incorporando nuevas figuras y redefiniendo funciones. Es importante destacar que el marco normativo que inaugura los PMI habilita y promueve en su propia definición, la posibilidad de generar propuestas que pongan en tensión aquellos elementos del formato institucional que obstaculizan el sostenimiento de la escolarización de muchos y muchas jóvenes, sobre todo pertenecientes a las clases populares.

### **El PMI en las concreciones institucionales**

En este apartado nos detendremos en algunos de los hallazgos de la investigación en relación a las representaciones sobre los estudiantes, la tarea de la escuela y la concreción del PMI. Miraremos los tres aspectos antes mencionados ya que consideramos que a partir de su puesta en diálogo se pueden comprender los modos particulares de construcción de los dispositivos institucionales y la organización de los recursos disponibles en los proyectos elaborados en los PMI.

#### ***En relación a los estudiantes***

En primer lugar, los y las estudiantes son caracterizados como jóvenes que necesitan de adultos que se constituyan en referencia. La demanda hacia la institución pareciera estar relacionada con la búsqueda de un tipo de vínculo intergeneracional que conozca y reconozca a los estudiantes, pero también que los sostenga y acompañe. Asimismo, los docentes entrevistados manifiestan valoraciones muy positivas respecto de sus estudiantes y respecto del vínculo que estos jóvenes tienen con la escuela. Entienden que sus escuelas han logrado constituirse como espacios de referencia y de construcción valiosos para ellos. No obstante, podemos señalar la presencia de una mirada compensatoria que busca ofrecer

desde la escuela aquello que otras instituciones y adultos, que son parte de la vida de los y las jóvenes, no ofrece. En este sentido la idea de “acá tienen alguien con quien hablar” denotaría una posición diferente de estos adultos en relación a aquellos de otros ámbitos.

*Sabemos que hay chicos que eligen la escuela porque no pueden estar en su casa, porque tienen algún conflicto ya sea de abuso, que con tal de no estar en su casa eligen estar en la escuela. (Directora)*

Hay una lectura compartida por los adultos de las diferentes escuelas analizadas con respecto a las dificultades que los y las jóvenes poseen en relación a constituirse como estudiantes. Estas dificultades se ponen de manifiesto, según ellos, en las bajas calificaciones trimestrales y en la cantidad de materias que deben acreditar en las fechas de exámenes de diciembre y marzo, con sus consecuencias directas de repitencia, sobreedad y riesgo de abandono.

*Los chicos es como que tienen otro nivel de atención, no pasa como nos pasaba a nosotros que no necesitábamos ni maestra particular y el docente tiene otro nivel de explicación pienso yo. Y entonces necesitaron un apoyo específico de alguien que los ayude a avanzar y mucha deserción. Están como desamparados, entonces esta es una ayuda importante. (Coordinadora PMI)*

Será sobre este diagnóstico que se sostendrán y fortalecerán las estrategias de trabajo que las diferentes escuelas se plantearán en relación a qué hacer con el PMI. Es decir, los estudiantes eligen estar en la escuela, se esfuerzan para sostenerla, pero tienen muchas dificultades académicas que sortear que son visualizadas como dificultades propias de los estudiantes.

### **En relación a las tareas de la escuela**

La escuela, tal como venimos planteando, se presenta como reparadora de los vínculos primarios fracturados, como instancia de inscripción social y como espacio de reconocimiento. La propuesta escolar, en este marco, se orienta a extender el horizonte de posibilidad del futuro de estos jóvenes sobrepasando el destino supuestamente determinado por su origen social. Se desarrollan prácticas institucionales que posibilitan la participación de los estudiantes en diversas propuestas formativas (Jóvenes y Memoria, Escolarte, Parlamentos Juveniles, CAJ), con el propósito de acompañar sus trayectorias escolares poniendo en tensión la idea de “fracaso escolar” y resignificando los sentidos de la escuela. Todos ellos generan nuevas dinámicas en las instituciones, otros modos de agrupamientos e incorporan temáticas vinculadas a los intereses de los y las jóvenes, rompiendo con la histórica dicotomía escolar que separa al estudiante del joven.

Existe una fuerte preocupación, en los directivos y coordinadores de PMI entrevistados, en relación a los saberes que la escuela efectivamente transmite. Todos ellos se cuestionan

qué aprenden realmente los estudiantes y qué herramientas construyen en sus recorridos por la escuela secundaria. Manifiestan que más allá de lo plasmado en el curriculum prescripto, las prácticas reales de enseñanza, el curriculum real en el aula denota estereotipos y prácticas carentes de sentido constructivo, donde los estudiantes repiten y reproducen información fragmentada y descontextualizada.

En este sentido, y estrechamente vinculado a las propuestas que veremos plasmadas en los PMI, surgen en las instituciones preguntas respecto de las dificultades de los y las jóvenes para transitar sus recorridos a lo largo de la escuela secundaria. Observamos que tanto los equipos directivos como los coordinadores y los profesores entrevistados entienden que la falta de compromiso docente, las propuestas de clase desactualizadas, el escaso vínculo que los profesores establecen con los estudiantes, así como el alto nivel de ausentismo de los docentes, son aspectos determinantes a la hora de evaluar los motivos por los cuales los estudiantes no aprenden.

*Los profesores quieren que los alumnos aprendan la materia, no sé si los profesores la enseñan. Los profesores quieren que los alumnos aprendan la materia pero no sé si quieren que la amen. Entonces ahí me... me preocupa... La escuela enseña a los que quieren aprender”, el resto no, el resto no quería aprender. Lo viví como un facilismo del proceso de aprendizaje, yo también tengo ganas de enseñar a los que quieren aprender. Lo más fácil que puede haber, es el dinero más fácil ganado, sin esfuerzos y... (Director)*

*Como institución no le estamos dando respuesta a la comunidad, ni jornada extendida, ni jornada completa. Porque hay días en la semana, como tengo tanto ausente de profesores, que directamente tuve la decisión de decirle a los familiares que, por ejemplo, los jueves no venga 3er año porque no van a tener profesor. (Directora)*

Al respecto, los directivos y profesores entrevistados comparten la dificultad que visualizan de trabajar estas problemáticas de manera colectiva, hacia el interior de los equipos docentes. Estas dificultades son enunciadas desde la organización laboral y las condiciones de trabajo: falta de espacios compartidos, muchos profesores con poca carga horaria en la institución, imposibilidad de encuentros de trabajo coordinados y un alto nivel de ausentismo docente. Sin embargo, en general, todas estas cuestiones no son visualizadas como dificultades estructurales de la organización de la escuela secundaria agudizadas en un contexto de inclusión educativa, sino que son interpretadas en términos de los comportamientos individuales de los sujetos: profesores comprometidos/no comprometidos, responsables/no responsables, interesados/desinteresados.

### **En relación a la concreción del PMI**

La normativa vinculada a este Plan previó dos ejes de trabajo: el acompañamiento de las *Trayectorias escolares* y la revisión de la *propuesta escolar y la organización institucional*. Ninguna de las escuelas investigadas trabajó sobre este último eje. La implementación del

PMI buscó impactar sobre una gran preocupación de directivos y profesores y un punto nodal de la escuela secundaria: la repitencia, la sobreedad y el abandono.

Como estrategia central los dispositivos generados en el marco del PMI, se establecieron clases de apoyo y tutorías para los estudiantes con dificultades en la cursada de las materias y para las instancias previas a las fechas de exámenes. Las mismas se desarrollaron en horarios a contra turno de las clases o los días sábados. La modalidad de trabajo se caracterizó por un acompañamiento más personal e individual en el marco de grupos reducidos donde se vivencian otros modos de aprender y avanzar en los aprendizajes. En algunas situaciones los profesores de las materias sugieren a los estudiantes la asistencia a estas clases de apoyo, como forma de favorecer el proceso de aprendizaje y evitar que se “lleven” la materia y en otras situaciones son los mismos estudiantes que deciden acercarse al espacio.

*El programa le permite al chico acercarse a la materia desde otro lado, el plan mejoras es otro espacio, después esto le permite dentro del aula acercarse a la materia desde otro lugar. Igual juegan mucho las relaciones interpersonales (Coordinadora PMI)*

A diferencia de las prácticas tradicionales en las que el docente es el poseedor del saber y su tarea consiste en transmitirlo, estos modos de enseñar y aprender ponen el acento en las tareas que los estudiantes deberán hacer para apropiarse y construir conocimiento. Esta cuestión, sumada a los vínculos respetuosos y cercanos entre profesores y alumnos, han sido dos elementos que los docentes vinculados a estos programas enfatizan y que manifiestan no son prácticas sostenidas por los profesores en los espacios de clase habituales.

### **A modo de cierre**

Si bien los nuevos dispositivos que surgen desde los PMI no cuestionan el modelo academicista y meritocrático propio de la escuela secundaria moderna (Montes y Ziegler, 2012) sino que operan sobre sus consecuencias (atender a los y las estudiantes que no logran buenos resultados en él), el desarrollo y puesta en marcha de los mismos comienza a poner en discusión, al interior de las instituciones, prácticas de enseñanza naturalizadas. En este sentido y a pesar que las escuelas no han priorizado trabajar desde el PMI en la mejora de las condiciones institucionales para enseñar y aprender, este programa puso en la agenda institucional la pregunta por los que no aprenden y la necesidad de revisar modos de abordar la repitencia y el abandono. Si bien las respuestas ensayadas en las escuelas analizadas tendieron a poner la mirada sobre las supuestas dificultades de los y las jóvenes fue imposible que no aparecieran en este entramado las preguntas por las prácticas docentes y por las modalidades de enseñanza instaladas en el aula, así como por la forma de organización

escolar y el régimen laboral docente como fuertes condicionantes para generar mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Nuevas prácticas puestas en marcha en el marco del PMI, tales como trabajar simultáneamente con estudiantes de diversas edades y cursos, desarrollar la tarea desde la modalidad de “taller” o concebir la evaluación como parte del proceso de enseñanza ofreciendo insumos al docente para ajustar y redireccionar la misma, comienzan a hacerse presente en el entramado institucional, en simultáneo con el aula organizada por años y la enseñanza simultánea. Esto pone en evidencia que otros modos de enseñar y aprender son posibles y que otras modalidades de estar en el aula y de transitar la escolarización favorecen, sostienen y acompañan a los y las estudiantes en su experiencia escolar y en su constitución como estudiantes de educación secundaria.

### Referencias bibliográficas

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

Montes, N. y Ziegler, S. (2012) La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En Southwell M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.

Montesinos, P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la Educación secundaria*. Ministerio de Educación. Serie La educación en debate / N° 6.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Rosario: Homo Sapiens.

Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Capítulo 4). Madrid: Morata.

Kessler (2014) Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013 (Capítulo 3). Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Dussel, I. (2009) La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*. Buenos Aires: Manantial.