

INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN SECUNDARIA: BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

María Eugenia Vicente

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
 9 No. 634 (1900) La Plata, Argentina.

eugevicente@yahoo.com.ar

<p>PALABRAS CLAVE</p> <p>Política educativa</p> <p>Educación secundaria</p> <p>Inclusión social</p> <p>Estructuras organizacionales</p>	<p>RESUMEN: La pregunta que sostiene el artículo es: ¿qué implica hablar de inclusión social en el nivel de educación secundario? Pregunta que intenta responder prestando especial atención a las características de las estructuras organizacionales, entendiéndose que cada política educativa plantea una relación diferente con los procesos de gestión educativa, traduciéndose en sus estructuras organizacionales.</p> <p>En primera instancia, se realiza un recorrido por las distintas configuraciones de las estructuras organizacionales en el nivel secundario a lo largo de la historia, desde los inicios del sistema educativo argentino hasta la actualidad.</p> <p>En segunda instancia, se reconstruyen los principales debates sobre los tópicos claves en relación al tema de la escuela secundaria, tales como la diversidad de los perfiles socio- culturales de los jóvenes y adolescentes que asisten al nivel, los fines de la formación de nivel secundario, las estrategias pedagógicas y estructuras institucionales para acompañar los procesos de inclusión social, entre otros.</p> <p>Finalmente, las conclusiones ofrecen algunas implicancias para la investigación, la gestión y las políticas públicas educativas.</p>
--	---

SOCIAL INCLUSION AND SECONDARY SCHOOL : A BRIEF STATE OF THE ART

<p>KEYWORDS</p> <p>Educational policy</p> <p>Secondary level</p> <p>Social inclusion</p> <p>Organizational structures</p>	<p>ABSTRACT: The question of the article is: what does it mean to promote the social inclusion in the secondary level? The article try to answer this question with special focus on the characteristics of the organizational structures, because it is considered that each educational policy raises a different relationship with the processes of educational management, and this relationship translating into their organizational structures.</p> <p>In first instance, it is developed a description about the various configurations of the organizational structures at the secondary level throughout history, from the beginning of the Argentine education system until now.</p> <p>Secondly, it is reconstructed the major debates on key topics about secondary school, such as the diversity of socio-cultural profiles of young and adolescent who attend the secondary level; the proposals offered by the institutions; the teaching strategies and the institutional structures to accompany the processes of social inclusion, among others. Finally, the findings try to show some implications for research, management and educational policies.</p>
--	---

INTRODUCCION

Cada política educativa plantea una relación diferente con los procesos de gestión educativa, traduciéndose en sus estructuras organizacionales¹. Así, la formalización de la estructura organizacional del sistema educativo se puede ubicar con la sanción de la obligatoriedad de la educación primaria, a través de la ley 1.420 en 1882. Ello implicó que la escuela y el proceso de escolarización, adquirieran la función de asegurar el orden social a través de la disciplina y control [1].

La obligatoriedad de la escolaridad primaria fue procesada a través de una estructura institucional que sustentó dicho control: la burocracia educativa. Al decir de Weber [2], se trató de una máquina viva caracterizada por la especialización del trabajo, la delimitación de las competencias, los reglamentos y las relaciones de obediencia jerárquicamente graduados. Este sistema jerárquico de responsabilidades, libran al individuo, a la vez que le niegan, de cualquier responsabilidad moral sobre las acciones que se ajustan a las normas y a los intereses de la organización, operando en beneficio de los intereses de las elites dominantes.

Estos fines se tradujeron en las instancias ejecutoras y decisorias del sistema, materializada en el Consejo Nacional de Educación (CNE), la dirección facultativa y la administración general de las escuelas que funcionaba en la capital de la República (Buenos Aires), bajo la

¹ Por estructura organizacional [3] [4] se comprende al conjunto de actores con perfiles y trayectorias sociales diversas, y que ocupan diferentes posiciones y niveles dentro de las organizaciones (diferenciación), con motivo de producir resultados y alcanzar determinados objetivos. Para ello se dispone de un conjunto de normas, políticas y procedimientos que rigen las actividades (formalización). Asimismo, las estructuras son el medio en el cual se ejerce el poder (las estructuras conforman también o determinan qué posiciones tienen poder), y en el cual se toman decisiones (el flujo de información que se requiere para tomar una decisión está determinando, en gran medida, por la estructura).

dependencia del Ministerio de Instrucción Pública. Las funciones y deberes del Consejo eran:

“Artículo 57: Vigilar la enseñanza de las escuelas normales de la Capital, colonias y territorios nacionales, proponer el nombramiento o renovación de su personal y concesión o caducidad de becas al Ministerio de Instrucción Pública.

(...) Administrar todos los fondos que de cualquier origen fuesen consagrados al sostén y fomento de la educación común.

(...) Vigilar a los inspectores de las escuelas, reglamentar sus funciones y dirigir sus actos.

(...) Dictar su reglamento interno para todos los objetos de que le encarga esta ley, distribuyendo entre sus miembros como lo estime más conveniente, las funciones que tiene a su cargo.

(...) Dictar los programas de la enseñanza de las escuelas públicas, con arreglo a las prescripciones de esta ley y necesidades del adelanto progresivo de la educación común.

(...) Suspender o destituir a los maestros, inspectores o empleados por causa de inconducta o mal desempeño de sus deberes, comprobados por los medios que previamente establezca el reglamento general de las escuelas y dando conocimiento al Ministerio” [5].

En este escenario, la organización del aparato burocrático incluyó un nivel educativo más: la educación secundaria. Con ello, se constituyó un sistema fuertemente segmentado, a punto tal que la culminación de la escolaridad obligatoria por parte de los alumnos no era garantía para continuar estudios superiores. Las escuelas elementales brindarían los contenidos mínimos, pero no los suficientes para ingresar a las escuelas secundarias.

El nacimiento del nivel de educación secundaria en Argentina se ubica en 1863, cuando el presidente Mitre promulgó el decreto de creación del Colegio Nacional de la capital provincial. Los modelos formativos interpelaban a un alumno joven de sexo masculino que transitaba esa etapa de desarrollo como una preparación para llegar a ser quienes debían administrar el Estado que se estaba conformando; la interpelación allí se vinculaba con formar la conducción de la Nación (en los Colegios Nacionales). O bien, sin reconocimiento de la moratoria social, se interpelaba a las alumnas jóvenes de sexo femenino compelidas a asumir una función profesional, rígidamente prescrita y observada como adultos-maestros o más específicamente, alumnas – maestras, tal fue el caso de las Escuelas Normales [6] [7] [8] [9].

A lo largo del tiempo, la democratización del nivel secundario y la burocracia educativa, fueron transformando sus características socio-educativas. Puntualmente, en la década de 1980, Tiramonti [10] señalaba que los altos índices de matriculación y la existencia de porcentajes importantes de población que había cursado algunos años en la enseñanza secundaria, indicaban que se incorporaron al nivel el conjunto de los sectores medios y una proporción de jóvenes de los sectores populares.

Este escenario se presentaba como una oportunidad para modificar las estructuras administrativas verticales y reproductoras de ciertos órdenes sociales, para convertirse en un modelo que pueda representar los intereses de amplios sectores de la población educativa.

No obstante, el aumento de la población atendida por el nivel secundario se tradujo en un crecimiento cuantitativo que mantuvo a los organismos administrativos destinados a reproducir la estructura burocrática del sistema [10] [11]. Por ejemplo, para el caso de la administración de la educación en territorio de la Provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Escuelas pasó de tener 25 empleados en 1905, a 281.509 personas para finales del siglo XX [12].

En la década de 1990 la política educativa nacional declaraba el derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna. En términos organizacionales, y acorde a estos lineamientos políticos, la administración del sistema educativo debía ser:

“Artículo 51 - El Gobierno y Administración del Sistema Educativo asegurara el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, teniendo en cuenta los criterios de: -Unidad Nacional; -Democratización; -Descentralización y Federalización; - Participación; -Equidad; -Intersectorialidad; -Articulación; - Transformación e innovación” [13].

Pese a las asunciones de administrar el sistema de forma equitativa, democrática, participativa e innovadora, en la realidad, el modelo organizacional que imperó fue una “recentralización neoconservadora” [14]. Esta estructura implicaba la descentralización de responsabilidades pero acompañada por la centralización de las decisiones esenciales. Mientras los gobiernos provinciales debieron asumir la responsabilidad académica y financiera del sistema, el Poder Ejecutivo Nacional se reservó la atribución de analizar, evaluar e intervenir en la gestión y el control de los recursos técnicos y financieros, con el consecuente poder sobre el acceso al financiamiento interno y externo. Se reservó, también, la atribución de evaluar los sistemas educativos jurisdiccionales a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, cuyos resultados definían las prioridades esenciales para las jurisdicciones.

En otros términos, ante la masificación el sistema educativo ofreció a estos nuevos (y diferentes) alumnos una propuesta educativa procesada a través de la misma estructura institucional orientada a defender los intereses de los grupos sociales minoritarios que tradicionalmente asistían al nivel secundario del sistema educativo [10] [15].

En la década del 2000, puntualmente en el año 2006, se sancionó una nueva ley de educación que derogó a la Ley de Federal de Educación No. 24.195. La nueva ley, denominada Ley de Educación Nacional (LEN) No. 26.206 y actualmente en vigencia, plantea tres fines principales para la educación secundaria [9] [16]. En primer lugar, la ley señala garantizar el acceso al conocimiento que necesitan en los lugares sociales por los que transiten, y no sólo para ingresar a la universidad.

En segundo lugar, la ley determina fortalecer la formación y las prácticas ciudadanas, interpelando a todos los actores institucionales y sociales en el contexto socio- cultural actual, para comprometerlos en acciones de interrelación; de asunción de responsabilidades; de generación de vínculos y lazos sociales entre generaciones, entre géneros, entre clases y entre etnias.

En tercer lugar, la ley declara vincular la escuela con el mundo productivo para preparar a los estudiantes para ingresar al mundo del trabajo, orientada a responder a la cuestión de la gran cantidad de jóvenes y adolescentes que trabajan, que ya están insertos en el mundo de la producción y que por distintos motivos por la desconexión entre escuela y trabajo no pueden sostener la escolaridad.

En este sentido, la educación secundaria es planteada como un derecho que, a través de la obligatoriedad del nivel, se orienta a fortalecer la inclusión social. En términos organizacionales, y a diferencia de las estructuras organizacionales anteriormente citados, la institución educativa ya no se supone un transmisor y ejecutor de las demandas y objetivos de la administración central, sino que la institución educativa es una pieza clave en la trama de participación y decisiones que dan significado a la letra de la normativa, acorde a la realidad más cercana de la institución:

“Artículo 122.- La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución” [17].

En este sentido, la última ley educativa mantiene una importante atención sobre cada institución educativa y su vinculación con otras instituciones de la comunidad, en orden a generar una gestión situada, acorde a las necesidades, intereses y demandas de cada contexto.

Al mismo tiempo, durante la gestación y sanción de dicha ley en la última década, emergen una serie de propuestas de formación de nivel secundario orientadas a la re- inserción y finalización de los estudios secundarios, como se puede notar en la tabla 1.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se crearon a partir del año 2004 los seis primeros establecimientos educativos conocidos como *Escuelas de Reingreso (ER)* con un plan de estudios de modalidad bachiller [18] [19] [20]. Esta propuesta está pensada para un sector particular de la población joven, aquella que por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel secundario, o ha visto interrumpida su escolaridad y está interesado en realizar o completar sus estudios secundarios.

En la Provincia de Buenos Aires, la Dirección Provincial de Educación Secundaria implementó a partir del 2009, los *Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CeSAJ)* [21] [22]. La propuesta se planteó como objetivos el reingreso y la aceleración de trayectorias educativas destinada a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que se encuentran fuera del sistema educativo, en la que se incluyen instancias de formación para el trabajo y que puede desarrollarse en articulación con organizaciones de la sociedad.

Los Centros se instalaron a partir de una trama de instituciones y recursos existentes y de otros creados específicamente en función de la iniciativa. En ese sentido, se inscriben dentro de la estructura del nivel como experiencias asociadas a una escuela secundaria de referencia. Los jóvenes son registrados como estudiantes de éstas instituciones y emiten los certificados de aprobación del ciclo básico, o la certificación equivalente al recorrido que hayan podido realizar. La propuesta incluye trayectos de formación profesional y la participación de organizaciones sociales.

De alcance nacional, en 2007 se crea el *Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FiNES)* [23] [24], diseñados para brindar a

jóvenes y adultos de entre 18 y 25 años, que no han podido terminar su escolaridad. El Plan se caracteriza por su adaptabilidad y capacidad de articulación entre organismos estatales y organizaciones de la sociedad civil que permiten generar condiciones de universalidad en la educación de jóvenes y adultos. Pero además, su cercanía con el territorio posibilitan cubrir la demanda efectiva de la población a cubrir. Estas dimensiones constituyen las principales fortalezas para el desarrollo del Plan.

Desde sus inicios a la actualidad, el Plan FiNES se desarrolló en dos etapas (FiNES 1 y FiNES 2), la primera etapa de terminalidad de materias adeudadas para egresados no diplomados, y la segunda de terminalidad del nivel con formato semipresencial.

Finalmente, en el 2004 nacen las primeras experiencias de los *Bachilleratos Populares (BP)* en el marco de organizaciones que venían protagonizando acciones colectivas de resistencia y de prácticas alternativas en barrios, fábricas recuperadas y otros espacios desde los años noventa, en respuesta a la ausencia del Estado [25] [26] [27]. Esta propuesta tiene dos características principales: por un lado, dar respuesta concreta a la necesidad de terminalidad secundaria para los sujetos jóvenes y adultos de los barrios donde ya estaban trabajando estas organizaciones sociales y, por el otro, proponer nuevas formas de pensar y practicar la educación en orden a lograr mayor inclusión educativa. Actualmente son coordinados por la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, la Red de Bachilleratos Populares², y Batalla Educativa. Actualmente, son más de cien BP, distribuidos por todo el país que se desarrollan en conjunto con empresas recuperadas, cooperativas, centrales de trabajadores, movimientos, frentes y sindicatos.

A continuación, se expresan las principales características de las propuestas de escolarización presentadas anteriormente, retomando las disposiciones básicas que estructuran la escuela secundaria planteadas por Terigi [28]: la clasificación del curriculum, el principio de designación de los profesores y la organización del trabajo docente.

En el marco de la promoción de la inclusión social en el nivel secundario a través de la sanción de la obligatoriedad y la formalización de propuestas emergentes de formación de ese nivel, algunos autores [29] [31] [31] [32] señalan que a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de este siglo XXI, el nivel secundario encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su misión diferenciadora y selectiva. Segregó las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares. En este sentido, existirían circuitos socioeducativos que brindan una educación de calidad diferencial según el origen socioeconómico de los estudiantes, y por lo tanto, propiciando una distribución desigual de oportunidades de inserciones educativas y laborales posteriores.

Al respecto, los datos disponibles de la UNESCO informan que mientras aumentó la inscripción al nivel secundario entre los años 2002 a 2012, de 87% a 107%, también aumentó el porcentaje de desempleados con título de educación secundaria, de 34% del total del desempleo a 47%, para el mismo período (tabla 2).

La combinación de un conjunto de dimensiones definirían la categorización de las escuelas: la ubicación geográfica, las características socioeconómicas de su población, -con su consecuente impacto en las

² La diferencia existente entre las posiciones de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha y la Red de Bachilleratos Comunitarios está definida por las instancias de articulación y negociación con el Estado.

condiciones de vida y problemáticas sociales a las que se encuentran expuestos jóvenes que concurren a las mismas-, la calidad de los aprendizajes, la percepción con respecto al nivel de exigencia, entre

otras. Así, cada uno de los circuitos fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo sociocultural y expulsar al resto provocando, así, un proceso de selección al interior del sistema educativo.

Tabla 1. Características principales de las distintas propuestas de escolarización secundaria en la actualidad.

	EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL O ACADÉMICA (ESA)	PLAN DE FINALIZACIÓN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS (FINES)	CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES (CESAJ)	ESCUELAS DE REINGRESO (ER)	BACHILLERATOS POPULARES (BP)
Dónde	En todo el territorio argentino.	En todo el territorio argentino.	En territorio de la Provincia de Buenos Aires.	En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.	En todo el territorio argentino.
Cuándo	A partir de 1863	A partir de 2008.	A partir del 2009	A partir del 2004	A partir del 2004
Tipo de propuesta de escolarización	De formación secundaria tradicional	De terminalidad de los estudios secundarios, ofrecida por las escuelas secundarias, organismos del Estado, empresas, ONG, agrupaciones, universidades, gremios.	De aceleración y reingreso a los estudios secundarios.	De terminalidad de los estudios secundarios	De formación secundaria alternativa a la tradicional
La clasificación del currículum	Cursado y promoción por año (gradualidad). Repitencia. Con exámenes. Duración: 6 años.	Se cursa el plan de estudios de la escuela secundaria a través de tutorías de apoyo, de dos meses de duración, tres horas semanales, por materia, área o espacio curricular. Con examen. La certificación es por materia o área.	Se cursa el plan de estudios del ciclo básico de la escuela secundaria en cursadas cuatrimestrales, en un máximo de 2 años. No tienen exámenes.	Cursado y promoción por asignaturas (no por año) y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores.	La currícula se debate al interior de las asambleas de alumnos y docentes, y allí se definen las materias que cursan los estudiantes.
Designación de profesores	Mecanismo "clásico": Los tribunales de clasificación centrales y/o descentralizados publicitan las listas por orden de méritos en función de: título habilitante, títulos y certificados bonificantes, cursos, seminarios o equivalentes, desempeño en cargos jerárquicos; antigüedad en el cargo que clasificare.	Los profesores tutores serán seleccionados por presentación de currículum vitae y propuesta pedagógica, quedando confeccionado un listado con un orden de mérito.	Son seleccionados por los directivos de las instituciones con las que articula el CESAJ. Criterios: características personales de los docentes, posibilidades de contención, atención y diálogos con los estudiantes, perfil pedagógico, condiciones de flexibilidad e invención.	Mecanismo "clásico": Los tribunales de clasificación centrales y/o descentralizados publicitan las listas por orden de méritos en función de: título habilitante, títulos y certificados bonificantes, cursos, seminarios o equivalentes, desempeño en cargos jerárquicos; antigüedad en el cargo que clasificare.	A quienes están interesados en integrarse, se da una charla introductoria en la cual se plantea los criterios del proyecto al cual se lo está invitando a sumar.
Organización del trabajo docente	La contratación es individual, por módulos de 60 minutos.	La contratación es individual, designados por 18 semanas según las horas cátedras correspondiente a la materia que dicte en cada curso.	La contratación es individual, por módulos de 60 minutos.	La contratación es individual, por cargo y se dispone de una cantidad de horas complementarias para asignar según las necesidades que se le presenten a la escuela	La incorporación es por materia y por equipo o pareja pedagógica, si así se elige.

Fuente: Elaboración propia en base a Terigi, 2008; Arroyo y Nobile, 2015; Tiramonti, 2007; Krichesky, 2007; Toscano, 2012; Krichnevsky, 201; Torres Molina, 2012; Areal y Terzibachian, 2012; Aguiló y Wahren, 2013; Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (2008); Resolución Plan FinES de la Provincia de Buenos Aires (2012).

Al respecto, los datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), mostrados en la tabla 3 confirmarían la tendencia expulsiva del nivel, provocando bajos índices de terminalidad con relación a la inscripción al nivel. Así, la matrícula en el nivel de educación secundaria (básica y orientada)

aumentó desde 3.479.863 estudiantes en 2004, a 3.896.467 en 2014; la tasa de egreso fue de 248.396 estudiantes en 2007³ y de 315.659

³ La tasa de terminalidad antes del 2007 corresponde al Polimodal y al ser de tres años es inconmensurable con el secundario básico comprendido por cinco o seis

estudiantes para el 2014; mientras que cada año comprendido entre 2004 y 2014, la tasa de abandono del nivel corresponde a la cuarta parte de la matrícula (tabla 3).

Asimismo, es de advertir que las estadísticas sobre el ingreso, la permanencia y el egreso del nivel secundario que mostrarían las características selectivas o expulsivas del nivel corresponden a la "educación secundaria general o académica (ESA)", acorde a la denominación de Jacinto [33].

Teniendo en cuenta la tabla 1 es necesario conocer dichos indicadores en las propuestas alternativas o emergentes que se formalizaron durante la última década. Ello por dos cuestiones principales, por un lado, porque son estructuras institucionales diversas que también forman parte del nivel secundario, entonces, indagar la escuela secundaria implica indagar todas sus posibilidades y propuestas.

Por otro lado, se corre el riesgo de homologar el abandono o deserción de las escuelas con estructuras organizacionales clásicas, al abandono o deserción del sistema educativo. Esto es, probablemente se alcancen conclusiones sesgadas si sólo se analizan los indicadores de deserción o abandono en las escuelas secundarias de estructura organizacional clásica –en general, las que constituyen las ESA-, lo que no significa que esos jóvenes y adolescentes no estén en las Escuelas de Reingreso, en los FinES, en los CESAJ. De allí la importancia de volver sobre los datos desde una mirada integral que, al mismo tiempo, se proponga la rigurosidad de analizar el nivel secundario a partir de todas sus variadas propuestas.

Asimismo, es de advertir que las estadísticas sobre el ingreso, la permanencia y el egreso del nivel secundario que mostrarían las características selectivas o expulsivas del nivel corresponden a la "educación secundaria general o académica (ESA)", acorde a la denominación de Jacinto (2009).

Teniendo en cuenta la tabla 1 es necesario conocer dichos indicadores en las propuestas alternativas o emergentes que se formalizaron durante la última década. Ello por dos cuestiones principales, por un lado, porque son estructuras institucionales diversas que también forman parte del nivel secundario, entonces, indagar la escuela secundaria implica indagar todas sus posibilidades y propuestas.

Por otro lado, se corre el riesgo de homologar el abandono o deserción de las escuelas con estructuras organizacionales clásicas, al abandono o deserción del sistema educativo. Esto es, probablemente se alcancen conclusiones sesgadas si sólo se analizan los indicadores de deserción o abandono en las escuelas secundarias de estructura organizacional clásica –en general, las que constituyen las ESA-, lo que no significa que esos jóvenes y adolescentes no estén en las Escuelas de Reingreso, en los FinES, en los CESAJ. De allí la importancia de volver sobre los datos desde una mirada integral que, al mismo tiempo, se proponga la rigurosidad de analizar el nivel secundario a partir de todas sus variadas propuestas.

DISCUSION

1) **¿Para qué prepara la escuela secundaria?** *O la discusión en torno de los fines de la educación secundaria.* Las posturas sobre los fines de la formación de nivel secundario se encuentran entre aquellas tradicionales que sostienen que la escuela secundaria debe preparar para la universidad, y aquellas que reconocen que el nivel secundario

necesita poder ofrecer una formación orientada a diversos intereses y que sirvan a aquellas trayectorias que tanto continúen estudios superiores, como aquellas que se insertan en el mercado laboral.

Desde su origen, las formas selectivas de la educación secundaria se orientaban a preparar para el ingreso a los estudios superiores, suponiendo que todos los estudiantes debían ingresar a la universidad y debían aprender lo mismo bajo las mismas reglas [15] [33]. Esta idea es puesta en discusión con las prácticas de gestión que, acorde con las políticas educativas de inclusión social, la escuela secundaria debiera servir para continuar estudios superiores como para el trabajo, o ambas elecciones. En este sentido, hay una ampliación de opciones que ofrece la educación secundaria y que demuestra, al mismo tiempo, la preparación para los estudios superiores no es el único fin válido de la educación secundaria.

2) **¿Cómo se organiza el conocimiento en la escuela secundaria?** *O la discusión sobre el currículum de nivel secundario.* Las posturas acerca de la organización del currículum se reconocen, por un lado, en un posicionamiento que entiende el desarrollo curricular de forma lineal donde cada institución realiza una selección de contenidos sobre aquellos definidos en los diseños curriculares. Del otro lado, quienes reconocen que desde el contexto de producción de saberes hasta los contextos de transmisión, se producen otros y nuevos saberes, no únicamente se recrean aquellos que están contemplados en los diseños curriculares.

Las posturas inmersas en la corriente funcionalista y en la racionalidad técnica, suponían que la transmisión y circulación de conocimientos era lineal, dirigida desde los contextos de producción a los de reproducción, mediatizados por el currículum y, así, fácilmente estandarizable. Al mismo tiempo, las escuelas eran vistas como espacios homogéneos, libres de contradicciones y conflictos promovidos por las luchas entre actores institucionales, debido a diferentes intereses y objetivos [34] [35] [36] [37] [38] [39].

No obstante, desde hace varias décadas estas ideas se han puesto en discusión. Los contextos de reproducción de ciertos conocimientos implican la necesidad de producir otros conocimientos y modos distintos de viabilizar los contenidos del texto curricular, lo que influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje [40]. La construcción de los contenidos de enseñanza no pueden limitarse a una simple reducción descendente de un saber universitario sobrevalorado, sino que existe una gran variedad de prácticas sociales que presentan de distintas maneras una misma idea científica. Desde este punto de vista, el saber erudito es una práctica de referencia entre otras que conviene explorar también, para llegar a una formulación diversificada de los conceptos científicos [41].

3) **¿Qué significa hablar de inclusión social en la escuela secundaria?** *O la discusión sobre la homogeneidad/heterogeneidad institucional.* Las posturas acerca de las estructuras organizacionales que sostienen la inclusión social se reconocen, por un lado, en quienes entienden que la inclusión social se logra cuando todos participan de la misma escuela (estructuras homogéneas en términos organizacionales y curriculares). Por otro lado, una segunda postura reconoce que las propuestas escolares deben adaptarse a cada grupo socio- económico para que logren encontrar sentido a asistir y permanecer en la escuela. En esta línea se reconoce la importancia de la variedad de estructuras organizacionales para lograr una real inclusión.

Ciertos autores [42] [29] [18] [43] sostienen que la justicia social en educación implica que los sectores que fueron expulsados o que nunca ingresaron a la educación secundaria puedan ingresar, permanecer y egresar de las instituciones educativas donde fueron expulsados, o

donde nunca pudieron ingresar. Planteado en éstos términos, el carácter democratizador de las instituciones escolares conlleva en su interior una contradicción: se proponía igualdad de oportunidades que se distribúan de manera desigual según la ubicación social de los educandos y las demandas de la lógica económica [44].

Tabla 2: Nuevos inscriptos en el nivel secundario y cantidad de desempleados⁴ con formación secundaria, entre 2002 y 2012, en porcentajes.

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Inscripción escolar nivel secundario (% bruto ⁵)	87 %	86 %	86 %	85 %	85 %	85 %	86 %	89 %	90 %	92 %	107 %
Desempleo con educación secundaria (% del total de desempleo)	34 %	36 %	38 %	40 %	42 %	--	--	--	47 %	51 %	47 %

Fuente: elaboración propia en base a indicadores sociodemográficos de la UNESCO

Tabla 3. Matrícula y egreso del nivel de educación secundaria en Argentina, período 2005- 2014, número absolutos.

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Matrícula nivel secundario (básico y orientado).	3.479.863	3.458.627	3.462.865	3.464.529	3.523.132	3.619.231	3.679.628	3.731.208	3.813.545	3.866.119	3.896.467
Tasa de abandono interanual (estudiantes que no se matriculan al año siguiente).	27%	29%	29%	29%	27%	25%	24%	26%	25%	24 %	----
Egreso del nivel secundario.	-----	----	-----	248.396	251.451	248.714	248.389	247.307	285.699	302.470	315.659

Fuente: elaboración propia en base a indicadores educativos de la DiNIECE

No obstante, sobre el contrato fundacional de la escuela en general, también es necesario reconocer aquel que corresponde a cada una en particular. Es decir, que cada institución escolar conlleva en sí misma el mandato general o sentido establecido a nivel macro de los sistemas educativos, pero también un mandato propio, por el cual fue creada en un determinado tiempo y lugar, y que dio respuestas a necesidades locales específicas [45]. En este sentido, las instituciones educativas se crean a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus acontecimientos. Por ello, es preciso que existan tantos tipos de escuelas que puedan albergar la diversidad social y cultural [46] [47].

4) **¿Qué ofrece la institución al sujeto?** *O las posturas en relación a la institución como productora de subjetividades.* Las posturas acerca de qué aporta la escuela al sujeto se dirimirían en dos planos, por un lado, aquella que señala la importancia de ofrecer las mismas propuestas pedagógicas para todos, siguiendo el principio de igualdad. Por otro lado, quienes reconocen que el respeto a la diversidad cultural en las escuelas necesita de propuestas pedagógicas acordes a dicha diversidad.

Desde una concepción mecanicista, la diversidad y la desigualdad social se constituía en un problema frente al cual la escuela lo desconocía, lo negaba o reconocía a través de programas de compensación ineficientes. Mientras tanto en el campo de estudio, se sostiene el argumento de que el capital simbólico necesario para desempeñarse con éxito en el mercado escolar está desigualmente distribuido en la sociedad [48] [49] [50] [51] [52]. Por ello, se trata de darle más a quienes más lo necesitan y muchas veces la focalización sobre los más desfavorecidos tiende a la conformación de separaciones y jerarquizaciones institucionales. Las escuelas beneficiarias de determinados programas asistenciales se convierten o refuerzan su condición de ser escuelas para pobres [53]. No obstante, otra postura reconoce que la discusión sobre el diseño de acciones universales frente a la lógica de la focalización, que produce mayor segmentación dentro del sistema educativo, se presenta como un falso dilema, porque la diferenciación en la cual se enmarca una propuesta pedagógica no debería entenderse como fragmentación. Más bien, la práctica docente en tanto práctica social se pone en marcha en instituciones diseñadas para ello en el entramado de un sistema social mayor; y la escuela debe trabajar para sostener un aula heterogénea. En el campo de estudio, la diferencia no está reconocida como un sistema de

⁴ El desempleo es la proporción de la población activa que no tiene trabajo pero que busca trabajo y está disponible para realizarlo.

⁵ La TBM puede ser superior a 100% debido a la inclusión de estudiantes mayores y menores a la edad oficial ya sea por repetir grados o por un ingreso precoz o tardío a dicho nivel de enseñanza.

jerarquías ordenado por un solo patrón, sino como un problema de múltiples legitimidades y el reconocimiento de múltiples culturas (juveniles, escolares) [54] [55] [56] [57].

5) **¿Qué implica hablar de autonomía institucional?** *O la discusión en torno a las propuestas político- institucionales de centralización/descentralización.* La diversificación de propuestas de formación de nivel secundario demanda ciertos márgenes de autonomía para lograr estrategias situadas, contextualizadas y acordes a necesidades y trayectorias particulares. No obstante, la concepción de autonomía institucional despierta algunas posiciones encontradas. Por un lado, las posturas que apoyan la descentralización y a la desconcentración educativa, sostienen que se trata de procesos instrumentales para lograr mayor calidad en la educación. Así, la mejora en la calidad se logra a través de otorgar mayor autonomía en la toma de decisiones a las escuelas y a las comunidades locales a las que pertenecen, con el fin de lograr una mayor compatibilidad entre la oferta de la escuela y las necesidades de los estudiantes. Se supone que la toma de decisiones y la asignación de recursos son más eficientes cuando están en manos de quienes tienen información específica sobre la realidad local.

Al mismo tiempo, la transferencia de las decisiones y la asignación de recursos a los administradores escolares, a los docentes, a los padres y a otros actores de la comunidad educativa local promoverían el compromiso comunitario y la participación ciudadana [58] [59] [60] [61] [62] [63] [64] [65] [66] [67].

Por otro lado, una segunda postura advierte que la escuela no es ajena a los valores y las actitudes de la sociedad dominante, sino más bien reproduce la cultura hegemónica en sus formas de lenguaje sus relaciones sociales, sus experiencias vitales y sus modos de razonamiento. Por lo tanto, la autonomía escolar puede ser entendida desde una perspectiva libertaria, fundada en una utopía revolucionaria promotora de valores basados en la emancipación, la igualdad, la cooperación y la participación, y la transformación superadora del orden.

En este sentido, los márgenes de autonomía pueden ser considerados como oportunidades para poner en marcha proyectos propios en las instituciones educativas, aprender de la experiencia, potenciar la capacidad institucional y fortalecer el compromiso de quienes participan en las escuelas [68] [69] [70] [71] [72] [73] [74].

6) **¿Qué define a la gestión educativa?** *O la discusión sobre los distintos tipos de gestión en educación.*

A propósito de las propuestas emergentes de formación de nivel secundario en la última década, la gestión "social y cooperativa" aparece en la escena de la administración de la educación de la mano de la última ley de educación nacional, intentando legitimar formas de gestión horizontales y democráticas, en oposición a la estructura burocrática. No obstante, algunos posicionamientos sostendrán que se trata de estrategias encubiertas de gestión privada atendiendo a intereses particulares y seleccionando la matrícula.

La Ley 1.420 en 1884 definió que lo público se asociaba a lo estatal -en tanto educación común-, mientras que la Iglesia y los particulares, constituían el ámbito de lo privado. En 1993, la sanción de la Ley Federal de Educación estableció que toda la educación era pública, lo que la distinguía era un tema de gestión -estatal o privada- [75] [76].

En la actualidad, la Ley de Educación Nacional de 2006 conserva el supuesto de que toda la educación es pública, e incorpora dos nuevos

modos de gestión: cooperativa y social. Estas últimas se definen como "espacio público no estatal", son públicas por estar volcadas al interés general, pero no estatales por no estar ligadas a los agentes políticos tradicionales [76] [77].

Al respecto, existirían dos posturas. Por un lado, quienes reconocen en la ampliación de los tipos de gestión una estrategia para lograr inclusión social que complementa los alcances del Estado [76] [78]. Particularmente, la gestión social rompe con la estructura piramidal de las escuelas a partir de un funcionamiento horizontal ya que no tiene dirección sino una coordinación rotativa, y los estudiantes cuentan con espacios de decisión asamblearios; la flexibilización y desburocratización de la gestión se adapta mejor a las necesidades de población que atiende; y finalmente, el carácter autónomo le permitiría a sus integrantes asumir mayores dosis de poder.

Otra de las posturas [79] [80] advierte que las escuelas de gestión social no son públicas puesto que seleccionan la matrícula. Si bien son gratuitas, pero el conocimiento que se promueve no es público, sino que se requiere compartir la ideología de los grupos promotores de los mismos, ONGs, asociaciones, sindicatos; el régimen de contratación de docentes de estas escuelas tampoco es por concurso público; los docentes están por fuera del Estatuto del Docente y su encuadre laboral corresponde al del docente privado, por Ley de Contrato de trabajo. Así, sostienen, la propuesta es parte de la fragmentación educativa o una forma posible de corrimiento estatal.

CONCLUSIONES

El recorrido por las distintas configuraciones de las estructuras organizacionales en el nivel secundario a lo largo de la historia, junto con la reconstrucción de los principales debates sobre los tópicos claves en relación al tema de la escuela secundaria, permiten enhebrar algunas reflexiones con implicancias para la investigación, la gestión y las políticas públicas educativas.

En relación a la investigación, las variadas propuestas de formación de nivel secundario demandan analizar las características e índices de ingreso y egreso, y del desgranamiento que se produce durante el curso por el secundario, tanto en aquellas escuelas que imparten la educación secundaria común, sino también en aquellos centros donde se desarrollan propuestas de finalización y aceleración de la formación del nivel. Al mismo tiempo, la inclusión de variables macro sociales, territoriales y económicas, en interrelación con las características de las prácticas de gestión, permitirían comprender las diferentes estrategias que desarrollan las escuelas y centros para lograr una mayor inclusión social.

En relación a la administración de la escuela secundaria, es importante no perder de vista que las decisiones tomadas por los directores o responsables remiten no sólo a cumplir con las normativas y leyes, sino también conllevan un impacto social en las vidas de los estudiantes. Esto es, quienes se dedican a la gestión tienen la posibilidad de guiar la organización y la promoción de enseñanzas y prácticas que ayuden a los estudiantes a fortalecer sus vínculos con la comunidad particular en la que viven y, sobre todo, contribuir a que los estudiantes logren reconocer qué pueden aportar a la sociedad a través del trabajo y de sus intereses.

En relación a las políticas educativas, ciertas posturas sostienen que el derecho a la educación implica que los sectores que fueron expulsados o que nunca ingresaron a la educación secundaria puedan ingresar, permanecer y egresar de las instituciones educativas donde fueron

expulsados. No obstante, dicha expulsión se dio a causa de ofrecer lo mismo a todos, gran principio de la escuela moderna.

Por ello, teniendo en cuenta esta advertencia, es posible señalar que la presencia de todos los jóvenes y adolescentes en la escuela secundaria es una definición política que necesita traducirse organizacionalmente en estructuras que permitan incluir las diferencias y la heterogeneidad de formatos, instituciones y propuestas de escolarización. De modo que es imprescindible que existan tantas propuestas de escolarización secundaria como perfiles, prácticas y trayectorias de jóvenes y adolescentes.

En otras palabras, lo común no es la estandarización de intereses, perfiles, trayectorias y destinos, sino que las propuestas de formación secundaria necesitan tener como común denominador la búsqueda de la creación de condiciones para que la heterogeneidad pueda instalarse y crecer en las escuelas.

En la actualidad, y tal como se pudo observar a través de las variadas estructuras organizacionales, la homogeneidad ya no es un valor que organice y configure la escolarización. Mas bien, las propuestas organizacionales y curriculares se orientan a lograr la inclusión a partir del respeto a las variadas condiciones y orígenes, tanto sociales, culturales como individuales, ritmos y formas de trabajo, recorridos escolares, modalidades personales de relación con el saber. Más allá de los roles que cada actor cumple en la vida institucional (el rol del director, el del docente, el del preceptor, el de los estudiantes, etc.), la apuesta es contribuir a lograr una experiencia formativa en conjunto desde los capitales e intereses de cada uno construidos a lo largo de las diferentes trayectorias profesionales, laborales, educativas y sociales.

REFERENCIAS

- [1] S. Grinberg y E. Levy, *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, **2009**.
- [2] M. Weber, *Economía y sociedad*, Fondo de cultura económica de Argentina, Buenos Aires, [1922] (1992).
- [3] P. Blau, *La burocracia en la sociedad moderna*, Paidós, Buenos Aires, **1971**.
- [4] R. Hall, *Organizaciones, estructura y procesos*, Dossat, Madrid, **1983**.
- [5] Ministerio de Educación de la Nación, *Ley de Educación Común No. 1.420*, Argentina, **1884**, p. 24.
- [6] M. Southwell, M. Legarralde y L. Ayuso, "Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino". *Anales de la Educación Común*, (1) 1 – 2, **2005**, 232 – 238.
- [7] I. Dussel, *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*, FLACSO, Buenos Aires, 1997.
- [8] J. C. Tedesco, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Santillana, Buenos Aires, **2010**.
- [9] A. Puiggrós, *Cartas a los educadores del siglo XXI*, Galerna, Buenos Aires, **2007**.
- [10] G. Tiramonti, *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?*, Miño y Dávila – FLACSO, Buenos Aires, **1989**.
- [11] N. Paviglianitti, *Diagnóstico de la administración central de la educación*, Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa, Buenos Aires, **1988**.
- [12] R. S. Katz, *Historia de la educación en la Provincia de Buenos Aires*, Weben, La Plata, **1996**.
- [13] Ministerio de Educación de la Nación, *Ley Federal de Educación No. 24.195*, Argentina, **1993**, p. 13.
- [14] S. Vior, "La política educacional a partir de los '90" *Educación, Lenguaje y Sociedad* 5, **2008**, 59- 78.
- [15] E. Tenti Fanfani (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, OSDE, UNESCO- IIEP/Altamira, Buenos Aires, **2003**.
- [16] D. Pereyra y C. Pontremoli, "¿La sociología está pasada de moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la Escuela Media en Argentina: Docentes, estudiantes y propuesta curricular", *Educação e realidade* 39, **2014**, 109 – 130.
- [17] Ministerio de Educación de la Nación, *Ley de Educación Nacional No. 26.206*, Argentina, **2006**, p. 25.
- [18] N. Arroyo y M. Nobile, "Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la "forma escolar" a partir de los aportes de la investigación". En *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, D. Pinkasz, Buenos Aires, Flacso Argentina, **2015**, 68- 82.
- [19] G. Tiramonti (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires, **2007**.
- [20] M. Krichesky (Coord.) *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Bs. As, **2007**.
- [21] A. G. Toscano, *Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes*, UNICEF – UNGS, Buenos Aires, **2012**.
- [22] M. Krichnevsky, "Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria", *De Prácticas y discursos*, 3 (3), 2014, [On line] <http://depracticasydiscursos.unne.edu.ar/Revista3/pdf/Krichesky.pdf> Visitado en marzo 2015.
- [23] Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, *Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela* [on line], http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios/plan_de_finalizacion_de_estudios_y_vuelta_a_la_escuela.pdf **2008**. Visitado en octubre de 2015.
- [24] Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, *Aprobación de la implementación del Plan de Estudios FinES 2* [on line] <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios2/normativa/resoluciones/3520-10.pdf> **2010**. Visitado en octubre de 2015.
- [25] J. Torres Molina, "Los Bachilleratos Populares: una nueva educación para nuevos actores sociales", *Questión* 34, **2012**, 60- 67.
- [26] S. Areal y M. F. Terzibachian, "La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público", *RMIE*, 17 (53), **2012**, 513-532.
- [27] V. Aguiló, y J. Wahren, *Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos Populares como campos de experimentación social* [online] Buenos Aires: X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, **2013**. Disponible en: <http://cdsa.academica.org/000-038/610.pdf> Visitado en agosto de 2015.
- [28] F. Terigi, "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Propuesta Educativa* 29, **2008**, 63 – 72.

- [29] G. Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario, FLACSO, Buenos Aires, **2011**.
- [30] D. Aisenson, "El sentido de la experiencia escolar para los jóvenes en la sociedad actual. Construcción identitaria y procesos de inclusión/marginación social", *Dossier de Revista del Colegio Profesional de Psicólogos de Salta*, **2008**, 6-12.
- [31] C. Jacinto, "Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria", *Anales de la educación común. Educación y trabajo* 2 (5), **2006**, 106- 121.
- [32] L. Legaspi y D. Aisenson, "Juventud y Pobreza: Las Representaciones Sociales sobre Formación y Trabajo". En N. Varas Díaz e I. Serrano García (Ed.), *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos*, Puerto Rico, Publicaciones Puertorriqueñas Editores, **2005**, 169- 215.
- [33] C. Jacinto, *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*, SITEAL, IIPE-UNESCO, Buenos Aires, **2009**.
- [34] R. W. Tyler, *Principios Básicos del Currículo*, Troquel, Buenos Aires, **1973**.
- [35] H. Taba, *Elaboración del Currículo*, Troquel, Buenos Aires, **1980**.
- [36] R. M. Gagné, *Las condiciones del aprendizaje*, Interamericana, México, **1979**.
- [37] B. Bloom, *Taxonomía de los objetivos de la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, **1971**.
- [38] J. W. Popham, *Test Better, Teach Better: The Instructional Role of Assessment*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, **2003**.
- [39] F. Bobbitt, *How to Make a Curriculum*, Massachusetts, Riverside Press, **1924**.
- [40] L. B. García, M. A. Manzione y M. Zelaya, *Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio*, Editorial UNQui, Quilmes, **2015**.
- [41] J. P. Astolfi, *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*, Díada Editoras, España, **2002**.
- [42] E. Tenti Fanfani, "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural". En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial / FLACSO, **2009**, 53-69.
- [43] N. Montes y S. Ziegler, "La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja". En M. Southwell, (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Homo Sapiens Editores; Buenos Aires: FLACSO, **2012**, 161- 182.
- [44] G. Frigerio (Comp.) *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Santillana, Buenos Aires, **1997**.
- [45] G. Frigerio, M. Poggi y G. Tiramonti, *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*, Troquel- Flacso, Buenos Aires, **1992**.
- [46] S. Duschatzky, G. Farrán y E. Aguirre, *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*, Paidós, Buenos Aires, **2013**.
- [47] S. Duschatzky y E. Aguirre, *Des - armando escuelas*. Paidós, Buenos Aires, **2013**.
- [48] S. Bowles y H. Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI Editores, México, **1983**.
- [49] C. Baudelot y R. Establet, *La escuela capitalista*, Siglo XXI Editores, México, **1990**.
- [50] P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, **2003**.
- [51] P. Willis, *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*, Akal, Barcelona, **1988**.
- [52] C. Lerena, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Akal, Madrid, **1983**.
- [53] E. Tenti Fanfani, "La escuela y la cuestión social". *Diálogos Pedagógicos*, VI (11), 127-146, **2008**.
- [54] R. Anijovich, G. Cappelletti, S. Mora y M. J. Sabelli, *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós, Buenos Aires, **2009**.
- [55] D. Pinkasz, "Una crítica a la noción de "distancia entre generaciones" como clave de interpretación de la complejidad de la tarea educativa contemporánea". En Southwell, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Buenos Aires, Paidós, **2012**.
- [56] P. Maddonni, *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*, Paidós, Buenos Aires, **2014**.
- [57] D. Korinfeld, "Espacios e instituciones suficientemente subjetivados". En D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de una época*. Buenos Aires, Paidós, **2013**, 97- 122.
- [58] J. Cassasus, "Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones críticas". En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Unesco, Chile, 1990, 7- 18.
- [59] S. J. Burki, G. Perry y W. Dillinger, *Decentralizing the State*, Washington, The Word Bank, **1999**.
- [60] M. Carnoy, *Globalization and educational reform: what planners need to know*, UNESCO, París, **1999**.
- [61] S. Senén González, *Políticas estatales y programas de descentralización y regionalización educativa: un estudio de casos en tres provincias argentinas* [On line] <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/29771>, **1989**. Visitado en diciembre de 2015.
- [62] N. Fernández Lamarra, *Regionalización, descentralización y nuclearización de la educación*, Consejo Federal de Inversiones, Buenos Aires, **1987**.
- [63] R. Hevia, *La política de descentralización de los sistemas de educación básica y media en América Latina. Estado del Arte* [On line] <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116138Sb.pdf>, **1991**. Visitado en diciembre de 2015.
- [64] J. E. Cárdenas, *Acciones de descentralización y nuclearización educativa en el Ecuador*, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, **1978**.
- [65] J. Rivero, *La nuclearización educativa en Villa El Salvador (Perú)*. UNESCO- OREALC, Santiago de Chile, **1978**.
- [66] C. R. Silva, "Características, estrategias y alternativas para enfrentar la crisis de la educación, el caso venezolano". En *Crisis financiera de la educación en América Latina*, CINTERPLAN, Venezuela, **1987**, 177.
- [67] S. Decibe, "Educación básica: las reformas pendientes", *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, [On line] <http://www.rieoei.org/rie31a02.htm>, **2003**. Visitado en diciembre de 2015.

- [68] H. Giroux, "Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización". En *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, Siglo XXI, Madrid, **1992**, 101-150.
- [69] P. McLaren, *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la Educación*, Siglo XXI Editores, México, **1994**.
- [70] P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, **1969**.
- [71] T. Tadeu da Silva, *Espacios de identidad*, Octaedro, Barcelona, **2001**.
- [72] M. Young, *Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Education*, Collier Macmillan, Londres, **1971**.
- [73] B. Bernstein, *Class, Codes, and Control*, Routledge and Kegan Paul, Londres, **1977**.
- [74] M. Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge, New York, **1990**.
- [75] M. Karolinski, *Lo público y lo privado en educación: un recorrido por las percepciones de los sindicatos docentes sobre los Bachilleratos Populares de jóvenes y adultos* [on line] 5° Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto Gino Germani, UBA, http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadas_jovenes/EJE11/Karolinski.pdf, **2006**. Visitado en septiembre de 2015.
- [76] M. Feldfeber, *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?*, Novedades Educativas, Buenos Aires, **2003**.
- [77] G. Gennuso, Escuelas de gestión social: hacia una democracia participativa. En M. Feldfeber, (Comp.) Dossier: Escuelas de Gestión Social, [http://www.politicaeduc-uba.com.ar/wp-content/Documentos/Materiales/Documentos/Dossier - Escuelas de Gestion Social.pdf](http://www.politicaeduc-uba.com.ar/wp-content/Documentos/Materiales/Documentos/Dossier_-_Escuelas_de_Gestion_Social.pdf), **2004**, 18- 19. Visitado en septiembre de 2015.
- [78] G. Belli, *Fundación Gente Nueva. Escuelas públicas de gestión social. Aportes para el debate de la Ley de Educación Nacional* [on line]. Feldfeber, M. (Comp.) Dossier: Escuelas de Gestión Social, [http://www.politicaeduc-uba.com.ar/wp-content/Documentos/Materiales/Documentos/Dossier - Escuelas de Gestion Social.pdf](http://www.politicaeduc-uba.com.ar/wp-content/Documentos/Materiales/Documentos/Dossier_-_Escuelas_de_Gestion_Social.pdf), **2004**, 18- 20. Visitado en septiembre de 2015.
- [79] L. Marrone, Educación pública y privada en la Ciudad de Buenos Aires. En Feldfeber, M. (Comp.) *Dossier: Escuelas de Gestión Social* [On line] [http://www.politicaeduc-uba.com.ar/wp-content/Documentos/Materiales/Documentos/Dossier - Escuelas de Gestion Social.pdf](http://www.politicaeduc-uba.com.ar/wp-content/Documentos/Materiales/Documentos/Dossier_-_Escuelas_de_Gestion_Social.pdf), **2004**, 23- 28. Visitado en septiembre de 2015.
- [80] M. Karolinski y M. I. Maañón, "Estado, educación y organizaciones sociales: aportes para el debate sobre "la gestión social" en la Provincia de Buenos Aires". En C. Abdo Ferez, M. Galvani, D. Pierbattisti y M. C. Rodríguez (Comp.) *Nuevos horizontes en la investigación social*. Buenos Aires: CLACSO; Instituto de Investigaciones Gino Germani, **2013**, 203-228.