

A young man and woman are sitting outdoors on a grassy area. The man is on the left, wearing a green jacket, and the woman is on the right, wearing a grey sweater and a colorful striped scarf. They are both looking down at a notebook held by the man. The background is a blurred green field.

N

**NOVEDADES
EDUCATIVAS**

Julio 2014 | N° 283 | Año 26
AR \$29 | MX \$90 m/m | ISSN 0328-3534
www.noveduc.com

Experiencias para la inclusión de jóvenes

- » Formatos institucionales alternativos
- » Proyectos de educación popular
- » Organizaciones en red

Nuevos sujetos en la escuela

- » Los que llegan para... ¿quedarse?
- » La educación como derecho
- » Políticas y programas



FORMACIÓN DOCENTE

El sistema braille en la
alfabetización inicial



TÉCNICAS DRAMÁTICAS

Cuidarse y
cuidar a los otros



OPINIÓN

Invitar para
reconocer y cuidar

La educación como derecho

Entre la prescripción y los desbordes de la experiencia

Marcelo Krichesky



Nadie en este tiempo discute la idea de que la educación es un derecho. Acuerdos regionales y normativas encabezadas en Argentina por la Ley de Educación Nacional (2006) nos interpelan para intervenir en contextos educativos desiguales que aún excluyen, especialmente a los sectores más vulnerados. Con tensiones y contramarchas, comienzan a instalarse nuevas miradas sobre la equidad, el respeto por la diversidad y las diferencias en una escuela más justa que garantice el ejercicio de derechos.

Más allá de los nuevos discursos, se hace necesario analizar las brechas que se presentan entre los imperativos de incluir del Estado y lo que sucede en las instituciones. En un escenario de declive de la autoridad de la tradición moderna, la histórica matriz selectiva de la escuela secundaria ya no sigue intacta. Tensiones entre la cultura meritocrática y nuevas propuestas de mejora y/o flexibilización curricular forman parte de un debate que atraviesa a las instituciones educativas y a sus actores (inspectores, directivos, docentes, jóvenes, padres) con sus discursos y prácticas.

En los últimos años se incrementó la población de adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, con nuevas demandas y problemáticas sociales. Para muchas familias, se trata de la primera generación que llega al nivel secundario. No obstante, las trayectorias de baja intensidad, los ausentismos reiterados y el abandono escolar expresan indicios de una dinámica expulsora, especialmente en los últimos años de la escuela, difícil de revertir y que pone en alerta los numerosos esfuerzos de la política pública. Sin duda, las escuelas como nunca, entre resistencias, luchas y negociaciones, cuentan con un campo heterogéneo de recursos, planes y programas para acompañar a las trayectorias de los jóvenes.

Nuevas regulaciones del régimen académico, como los planes de mejora, dieron pie a un número variado de estrategias de apoyo escolar y tutoría, no del todo aprovechadas por quienes más lo necesitan. También aparecen estrategias institucionales orientadas a alterar los esquemas de evaluación, a fortalecer propuestas de enseñanza e instalar modos de trabajo, como las parejas pedagógicas. En algunas instituciones cambian los formatos tradicionales de escolarización, no solo como resultado de políticas de gobierno (como el caso de las escuelas secundarias de reingreso en la Ciudad de Buenos Aires o los centros de escolarización de educación secundaria para adolescentes y jóvenes en la provincia de Buenos Aires), sino por iniciativas propias de los actores que pujan por experiencias que permitan mayor filiación social y trayectorias con mejores resultados en contextos más flexibles.

La inclusión trasciende la escuela secundaria común. La modalidad de jóvenes y adultos es otra marca de época. No solo creció en estos años a ritmo vertiginoso, incorporando a jóvenes de 18 a 20 años, sino que volvió a ocupar mayor centralidad en las agendas de política educativa, especialmente por el plan de finalización de los estudios secundarios (2007/2008), con formatos organizativos, que con diferentes actores en territorio generan una fuerte matriculación de jóvenes y adultos que no habían finalizado la secundaria. Al mismo tiempo, se producen disputas al interior de la propia modalidad de adultos (¿competencia por matrícula?) y discusiones acerca de la calidad de estas iniciativas.

En esta edición de Novedades Educativas, la opción por educar, como dice Philippe Meirieu, es una bandera que se levanta y se agita, una vez más, con vehemencia. Y seguirá siendo así en próximos números. El relato de experiencias educativas identifica caminos o salidas colectivas que median entre normas y enfoques que reivindican una perspectiva de derechos, con estrategias que dan señales de la viabilidad de estas perspectivas en el complejo escenario escolar. Las escuelas de reingreso, el uso pedagógico del legajo escolar, las propuestas que alteran los itinerarios y situaciones de exámenes, así como de organizaciones sociales (de apoyo escolar, tutorías, radios comunitarias, grupos de estudio, fútbol callejero, de desarrollo artístico, formación laboral) son instancias que, con herencias de la educación popular, amplían las fronteras de lo educativo, y en su mayoría, suponen una disposición para invitar al otro que llega a aprender, a participar y tejer proyectos de vida.

La apuesta por dar lugar al derecho en la escuela y por incluir, como señala Rafael Gagliano, es una invitación desde el reconocimiento y cuidado, un punto de partida fértil para recuperar a la escuela en su lugar de anfitriona, que ofrece recursos simbólicos a sujetos concretos para su conocimiento, análisis, recombinación, crítica, disfrute y apropiación. Una invitación a una escuela, para enseñar y aprender en un trayecto de por lo menos trece años (por la obligatoriedad de la educación secundaria), con escenas y actores no previstos por el modelo tradicional de escolarización, cada vez más cargado de incertidumbre y de la necesidad de hallar nuevos sentidos e invenciones para abordar los procesos educativos. ■■

El derecho a la educación y la desigualdad

Entre discursos, signos de época y nuevos formatos en la escolarización secundaria

Marcelo Krichesky

La inclusión y el derecho a la educación constituyen planteos que actualmente hegemonizan los discursos académicos, escolares, comunitarios, y también la agenda política de la mayoría de los países de la región. En este artículo se retoman algunos supuestos teóricos y políticos ligados al mito pedagógico moderno (Skliar y Tellez, 2008) reactivado en la última década bajo el imperativo del derecho a la educación; y algunas posturas de época como los procesos de exclusión en el último tramo de la secundaria y el crecimiento de la demanda en este nivel para jóvenes y adultos. Finalmente, se analizan las tendencias que surgen a partir de estudios realizados sobre nuevos formatos de educación secundaria destinados a los sectores más excluidos. La mayoría de estas reflexiones se apoyan en investigaciones educativas, realizadas y/o en curso con diferentes equipos de trabajo en la Ciudad de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense.

Acerca del discurso de la inclusión y del derecho a la educación. Entre el imperativo y las prácticas

El problema de la inclusión y el derecho a la educación forma parte de la tradición fundante de los estados nacionales y es un componente propio del programa institucional que desarrolla un "proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad a través de un trabajo profesional específico y organizado de la escuela" (Dubet, 2007, p. 32). Estamos hablando, de la figura de la escuela como maquinaria (Pineau, 2001; Varela y Álvarez Uría, 1991), que asegura bajo la utopía de la igualdad y la homogeneización, procesos de uniformidad y un imaginario acerca de la disolución de las diferencias (sociales, raciales, lingüísticas, etcétera).

Más allá del devenir sociohistórico y las formas que adoptó este mandato moderno en términos de integración y selectividad, llamado por algunos autores como aula desdoblada (Veleda; Rivas y Mezzadra, 2011); el discurso explícito sobre la inclusión es reciente y se acopla en estos últimos diez años al de los derechos, que provienen como tradición del pensamiento liberal, con debates vigentes desde múltiples perspectivas como, entre otras, la educación popular y las pedagogías críticas¹. Hacia la finalización de la década de los ochenta, estudios provenientes de EEUU y Gran Bretaña aportan referencias conceptuales y metodológicas acerca de las escuelas inclusivas, destinadas a la integración de población con necesidades educativas especiales y a grupos y contextos de alta exclusión y de vulneración por motivos de clase, género, etnia, etcétera (Booth y Ainscow, 1998/2002)². Nace así un enfoque que visualiza a la inclusión sujeta a diferentes variables culturales e institucionales e índices de medición para la construcción del establecimiento docente. Algunos de los preceptos fundamentales, refrendados en conferencias internacionales de la Unesco (Salamanca, 1998, Ginebra, 2008)³, enuncian que:

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas al reducir su exclusión.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados con "necesidades educativas especiales".

Entre otros autores, Slee (2011) posiciona el debate sobre la inclusión desde una perspectiva que supera la frontera de la educación especial y los problemas históricos de la integración-segregación. En una recuperación de diversas corrientes de pensamiento (como el posestructuralismo y las teorías críticas de la educación), la inclusión constituye,

desde la perspectiva de este autor, un eje de trabajo para la revisión curricular y el desarrollo de dinámicas de reconocimiento, de aprendizajes democráticos y de formación ciudadana en los sistemas educativos.

En América latina, a partir de la década de los noventa el ideario de la inclusión se expresa bajo el enfoque de la equidad, sobre la base del criterio de no dar lo mismo a los que son diferentes, como los grupos sociales en los que el rasgo más destacado es la distancia social y no la homogeneidad (Feijóo, 2002). En pos del reconocimiento de estas diferencias, diagnosticadas como “carencias o déficits”, se elaboran propuestas y políticas compensatorias, basadas en la discriminación positiva, centradas en la igualdad en el acceso, en las condiciones sociales y en los logros aprendizaje (Tedesco, y López, 2002).

Si bien esta perspectiva tuvo un alto consenso en las políticas públicas, diversos estudios e investigaciones interperaron críticamente la idea de equidad y la focalización de las políticas compensatorias e indican que para torcer la desigualdad no alcanza sólo con más libros, más útiles, más horas de clase, más de lo mismo: hay que desplegar otras estrategias, con condiciones pedagógicas que rompan con la tradicional homogeneidad (en la organización institucional y trabajo pedagógico) para que todos aprendan lo mismo, o mejor dicho lo común (lo cual no es lo mismo) (Terigi, 2012). Por otra parte, un análisis sobre el poder, la gobernabilidad y el control social del “riesgo educativo” (Grinberg, 2008) destaca, entre otras cuestiones, la clasificación de los sujetos desde un cambio semántico-discursivo (Bordoli, 2006), como sujetos pobres y potencialmente peligrosos (algo a lo que temer, así como el GPS del auto marca en color rosa como advertencia de peligro a los territorios pobres y vulnerados), o como tutelados y/o asistidos (Duschatzky, 2000).

Junto a estas perspectivas, los problemas de la fragmentación y segregación educativa (Tiramonti, 2011, Veleda, 2012) dieron cuenta de los límites de la equidad en escenarios de políticas neoliberales que profundizaron la desigualdad (entre los noventa y principios del siglo XXI), procesos de destitución y crisis de Estado-nación (escuela galpón) (Lewkowicz y Corea, 2001) y nuevas formas de naturalización de las desigualdades basadas en justificaciones de la biología y en la genética (Kaplan y Llomovatte, 2012). Desde estas visiones, emergentes y legitimadoras del pensamiento neoliberal (muy vigente a principios de los noventa), “las diferencias sociales se transmutan en diferencias entre naturalezas predeterminadas ya desde el nacimiento” (Kaplan y Llomovatte, 2012; p. 17).

En esta última década se reactualizan en la esfera estatal y de la sociedad civil los mandatos constitucionalistas internacionales propios de la agenda moderna, destinados a garantizar el derecho a la educación, con un amplio consenso en la comunidad educativa que la exclusión educativa no solo se expresa en el fenómeno de “no estar en la escuela”. Además de considerar los clásicos indicadores de acceso, permanencia y egreso, se identifica a la exclusión educativa con ciertas formas de escolaridad de baja

intensidad, o de baja relevancia (Terigi, 2009) que no garantizan que trayectorias educativas equivalentes tengan el mismo valor social.

A nivel gubernamental, acuerdos globales que transitan desde la Declaración Universal por los Derechos Humanos (1948) hasta la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1992) y el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), y recientemente las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) marcan puntos de inflexión sobre el derecho a la educación. La ex Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación de las Naciones Unidas, K. Tomasevski (2001), una referente internacional ineludible en esta temática, ancla el derecho a la educación como derecho humano a partir de un esquema basado en los conceptos de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Con este esquema, se buscó ampliar la definición de la educación como derecho más allá del acceso a la escuela y marcar la necesidad de establecer amparos legales de protección universal (Veleda; Rivas y Mezzadra, 2011). Aun siendo insuficientes, esta serie de declaraciones y acuerdos han sido fundamentales para dotar a toda demanda y a toda lucha por la ampliación del derecho a la educación de una relevancia sin precedentes en nuestros países (Gentili, 2009).

En la sociedad civil, diferentes organizaciones y movimientos sociales a nivel global y de la región, con tradiciones propias de la educación popular, fueron planteando esta proclama en diferentes foros y encuentros globales pos noventa, con iniciativas de incidencia y luego de involucramiento en las políticas públicas. El Foro Mundial de Educación (FME) iniciado en 2001 (en oposición al Foro Económico Mundial de Davos) constituye un espacio de pensamiento crítico para la articulación de iniciativas sociales y alternativas al orden neoliberal, bajo las banderas de “otro mundo es posible”.

En la Argentina, en similitud a la mayoría de los países del Mercosur y Centroamérica (López, 2007), estas regulaciones sobre el derecho a la educación se plasman en legislaciones nacionales (con sus correlatos provinciales), como el proceso de reformas del marco jurídico nacional y su adaptación a la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la ley 26.206 (Ley Nacional de Educación). Para la educación secundaria una serie de normativas se desprenden de la LEN (2006) que derivan en los Planes de Mejora (CFE, resol. n° 88/09) y modificaciones del régimen académico orientados a promover cambios en el formato escolar tradicional. Junto a estas regulaciones, una serie de programas e iniciativas a escala nacional y jurisdiccional impactaron con éxitos variados y paradójales (Frigerio, 2009)⁴ y con brechas entre la prescripción y las prácticas (Krichesky, 2010), por ejemplo becas, Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE); Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Programa Patios Abiertos; Programa Alumnas Madres, Programa FinEs, Asignación Universal por Hijo de 2011, etcétera)⁵.

Subyacen, a estos nuevos marcos jurídicos pos noventa, estrategias de gobernabilidad “para la inclusión” con base en resoluciones, acuerdos y multiplicidad de programas

(en los últimos años denominados “socioeducativos”), perspectivas que suponen al alumno como sujeto de derecho –y que ameritan un enfoque ético– para trabajar con el otro, no como un acto caritativo, sino como una práctica justa (Dubet, 2007; 2011), en la que prime la re-distribución y reconocimiento cultural (Honnet y Fraser, 2006). Honnet (2006) señala que un sujeto deviene tal siempre que se sabe reconocido por otro, y por tanto reconciliado con éste, y al mismo tiempo llega a conocer su irremplazable identidad, y con ello se contrapone al otro. Esta visión del derecho a la educación no se restringe a la escolarización sino que se abre a la presencia de otros actores de la sociedad civil, lo cual implica otras esferas educativas y culturales, que exceden la frontera de las escuelas (organizaciones sociales, centros comunitarios, asociaciones vecinales, bibliotecas; gremios, clubes, etcétera), y por lo tanto, a estilos de trabajo en red y o de articulación entre el sistema educativo y las organizaciones y/o movimientos sociales con tradición en el campo de la educación popular.

De los consensos a la diversidad y las diferencias en la escuela: hay maneras de recibir y acompañar “al otro” que llega o reingresa a la escuela

Detrás de la proclama y las políticas por el derecho a la educación, subyacen ciertos consensos en la escuela sobre la inclusión, especialmente en las esferas de la burocracia y gestión directiva. En estudios recientes realizados en el conurbano bonaerense se observa cómo los inspectores de secundaria y directivos le dan cabida a la inclusión como un eje prioritario en la tarea pedagógica, y asisten a una reconfiguración del perfil de estos actores (Krichesky, 2013a).

El mayor logro es que “esté sentado” un alumno que nunca había estado en el secundario, por más que sea más trabajo, por más que implique muchas más dificultades, ese es un resultado concreto de la política de inclusión (Inspectora de secundario en conurbano bonaerense).

Sin embargo, a partir de nuevas identidades y problemáticas de adolescentes y jóvenes que participan de la vida escolar (jóvenes que reingresan al sistema luego de uno o más años de abandono, alumnas madres, migraciones) en el marco de un escenario de extensión de la obligatoriedad de la secundaria, se profundizan preguntas *ligadas con el tratamiento de las diferencias con “el otro” o “el extranjero”*, “que salen del parámetro de la normalidad” (Frigerio y Diker, 2003) y que alteran la regularidad prevista (tipificada en categorías disruptivas como marginación, sexualidad, raza, discapacidad, etc.); y pone en crisis el formato tradicional, junto a mecanismos de destitución, “en tanto se percibe una pérdida de la credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad” (Duschatzky, 2002, p. 82).

Me interesa recuperar de manera abreviada para este punto del artículo, la perspectiva de hospitalidad (Skliar,

2006; 2008) que da lugar a la intervención y a la apertura de la escuela, que deviene en ciertas tendencias a la errancia en la práctica docente (Duschatzky, 2007). Por hospitalidad⁶, estoy haciendo referencia al acto de recibir al otro más allá del yo, sin pretensión de normalizar “que no le plantea condiciones imposibles al otro, que no lo deja en posición de deudor para diferenciar claramente el efecto de hostilidad que provocan ciertas prácticas autodeterminadas de inclusión social y educativa” (Skliar, 2006, p. 120), con las implicancias éticas que implica poder “conversar con el otro”, o de dejar que los otros conversen entre ellos mismos. El “otro”, desde este enfoque, no es una temática sobre la que hay que debatir o desarrollar en las escuelas en términos de proyectos o planes institucionales que declarativamente atienden a la diversidad.

El enfoque sobre la hospitalidad plantearía una idea de incondicionalidad ambigua, si se quiere: “se trata de abrir las puertas de la casa, de nuestras casas, sin hacer ninguna pregunta; es aquella actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición; consiste en hospedar, sin que el otro-extranjero nos solicite hospedaje, sin que nos pida hospedaje en nuestra lengua” (Skliar, 2006, p. 28). No obstante, la hospitalidad impone ciertas condiciones: “son los otros quienes deben pedir hospedaje, quienes deben revelar sus intenciones como huéspedes, quienes tienen que presentar su documentación, decir sus nombres, hablar la lengua del anfitrión, aun siendo totalmente extranjeros a ella” (Skliar, 2008, p. 180).

Entiendo que este enfoque resulta fértil en el campo de las instituciones que se encuentran en el día a día interpeladas por nuevas identidades y demandas sociales de adolescentes y jóvenes que forman parte de una primera generación que asiste y/o reingresa a la escuela secundaria. La perspectiva sobre la hospitalidad plantea una destitución del lenguaje jurídico (tengo que incluir) por sobre el ético (sobre el sentido y las posibilidades), y recupera un modo ético de convivencia (¿se puede enseñar a vivir y convivir?, Skliar, 2008, p. 190) desinteresado con estrategias de intervención, de diálogo, de conversación, de apertura, con un despliegue de mayores cuidados y de responsabilidad de los adultos en la escuela, especialmente hacia aquella población que camina “en la cornisa”, en territorios de alta exclusión y vulneración social. En estos procesos de diálogo y apertura, la errancia del maestro tiene lugar en tanto se conecta con la transitoriedad y el devenir y “alberga la oportunidad de convertirse en lazo” (Duschatzky, 2007, p. 90).

Desigualdad educativa y fenómenos de época

Quedan **deudas pendientes** tanto en la universalización de los niveles básicos y la extensión de la obligatoriedad, como en las culturas, prácticas y condiciones institucionales de un sistema desigual. En este apartado se destacan dos problemas como signos de época: la reconfiguración de la dinámica de la exclusión en el sistema y del crecimiento de la educación secundaria de jóvenes y adultos en un contex-

to limitado de expansión de la educación secundaria con alcances regionales (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina –SITEAL–, 2008), que no lo-gró modificar su matriz selectiva⁷.

La fuga hacia delante de los fenómenos de abandono

En un estudio realizado en la provincia de Buenos Aires (Krichesky, 2013a) se observa que en la secundaria básica, los indicadores de abandono se encuentran relativamente estables en el tiempo, con un ligero incremento en el período 2010/2011 (*Cuadro 1*). No obstante parecería que ahora no se trata de abandonar sino de ausentarse de la escuela: la continuidad de concurrir día a día a la escuela, es una rutina que resulta muy compleja de sostener especialmente en los sectores más vulnerados.

Los equipos de conducción y los docentes dan cuenta de trayectorias irregulares o de baja intensidad de los jóvenes y de las franjas de tiempo libre en la escuela que se agudizan con el ausentismo docente muy acentuado en las instituciones que transitan estos estudiantes. Ciertamente hay una seria dificultad para afrontar este problema con estrategias institucionales. Tampoco los sistemas de información y de estadísticas han resuelto la construcción de mecanismos (en los relevamientos anuales u otras mediciones) para conocer con mayor detalle y escala las trayectorias que salen de los cánones modernos y lineales pero que tienen una impronta significativa en la escuela secundaria actual.

Sin entusiasmos exageradamente con un panorama ideal, parecería que en la Secundaria Básica (gracias a los antecedentes que aún quedan de la primarización marcada por el Tercer Ciclo de la ex EGB) predomina una lógica de contención y permanencia, lo cual es un logro de estos últimos años. Aparentemente, a partir de la extensión de la obligatoriedad el filtro selectivo se produce ahora mayormente en el tránsito hacia el ciclo superior. Al señalar esta fuga hacia adelante, solo a modo de referencia, es notorio que en la secundaria superior se alcanza un promedio de

abandono del 22,5%, duplicando la media existente en el ciclo básico (2011).

La educación de jóvenes y adultos

En los últimos quince años la educación de jóvenes y adultos, luego de haber sido un área marginal entre 1980 y fin del siglo (Torres, 2008), comienza a ocupar un lugar re-levante en la política educativa, como quedó expresado en la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA, Belén, 2009) y en las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010). Este nivel tuvo un crecimiento de la matrícula superior al 50% en el período 2001/2010. Entre estos últimos tres años crece más que otros niveles educativos (11,3%) y en ciertas jurisdicciones (Corrientes, Entre Ríos, La Rioja y Misiones) se verifican incrementos del 30 al 40% (DNIECE, 2012). Por otra parte, crece el caudal de jóvenes entre 18 y 20 años⁸ en la modalidad.

En este contexto, las ofertas para jóvenes y adultos se constituyen en un nuevo circuito de reescolarización (con condiciones institucionales críticas para la gestión directiva y el trabajo docente, deficiencias edilicias y de equipamiento; reducida planta orgánica funcional; escasos procesos de formación y renovación curricular, baja presencia de programas específicos de la gestión central) con cambios, en cierta medida, de la tradicional función social de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) en torno a la terminalidad y la formación para el trabajo (en articulación con la formación profesional), adquiriendo mayor centralidad la contención y apoyo de los jóvenes en su vida afectiva, social y educativa (Krichesky, 2013a). De la misma manera acontece con el programa de Finalización de los Estudios Secundarios (FinEs) y la masividad de su población joven y adulta que denota la significativa demanda y necesidad de completar los estudios secundarios. La investigación educativa tiene una nueva agenda de estudios para realizar al respecto. Se sabe de manera muy limitada lo que acontece hacia dentro (relaciones pedagógicas, aprendizajes, etcétera) de estas propuestas, que en ciertos casos son devaluadas por oportunismos políticos o mediáticos.

Cuadro 1. Porcentaje de abandono en secundaria (2005-2011). Conurbano bonaerense.

Año	Secundaria básica	Secundaria superior
2005-2006	7,87	26,0
2006-2007	6,04	24,2
2007-2008	9,41	22,1
2008-2009	7,38	23,3
2009-2010	6,99	17,5
2010-2011	10,71	22,5

Fuente: Dirección de Información y Estadística. Provincia de Buenos Aires (2013). Las tasas de abandono 2010-2011 han sido elaboradas con cálculos propios, ya que no se cuenta aún con datos oficiales. Elaboración a cargo de Martín Scasso (en Krichesky, 2013b).

Cambios de formatos educativos. Sus efectos en la filiación social

Junto con los procesos de extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria y los fenómenos de declive por los que transitan los centros educativos, con la heterogeneidad y diferencias que esto implica en las instituciones (Dubet, 2007), lo que hoy está en juego es el dispositivo o formato escolar que promovió a través de un conjunto de reglas de juego (Pineau, 2001), un mundo de equivalencias entre igualdad y homogeneidad: saberes elementales equivalen a una “cierta autoridad cultural de saberes mínimos diferenciados según el género, y que excluían los saberes vinculados al trabajo, a las clases trabajadoras y otras poblaciones consideradas marginales (inmigrantes, gauchos, indígenas, entre otros)” (Dubet, 2007, p. 100).

El ingreso de nuevos sectores sociales a la escuela media, tanto como los cambios en la cultura juvenil, analizados bajo la tensión universalismo y particularismo, ponen en jaque el formato selectivo de escuela secundaria, denotado por su “trípode de hierro”: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008). Estas tradiciones y modificaciones del formato selectivo son analizadas en diferentes estudios (Southwell, 2011). Pineau (2001) analiza en retrospectiva histórica la existencia en el contexto actual de una serie de mutaciones educativas, entre las cuales se encuentra el pasaje del sistema a la red (sin puntos fijos ni centros, y con menores jerarquías piramidales) que jaquea al espacio cerrado institucional. El aprendizaje monocronico (Terigi, 2010) es otra de las dimensiones salientes de este formato y su crisis. Éste supone proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo de mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, todos los alumnos hayan aprendido las mismas cosas (p. 104).

En los últimos años se encuentran una serie de acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE, 2009-2010) que promueven políticas de flexibilización del formato escolar⁹. Por otra parte, los casos de las escuelas medias de reingreso (EMR) de la Ciudad de Buenos Aires (dec. 408-GCBA-04) y los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la provincia de Buenos Aires (resol. n° 5009/08); el programa de inclusión y terminalidad educativa de 14 a 17 años de Córdoba (2010)¹⁰; son una expresión de políticas que pretenden profundizar los niveles de flexibilización y organización curricular de la escuela secundaria, los esquemas de evaluación y de cursada, destinados especialmente para adolescentes y jóvenes que fueron excluidos. Dichas propuestas se basan en favorecer el reingreso, la aceleración, el puente para la continuidad escolar y la terminalidad (Toscano, Briscolli, Terigi, 2012), y estas iniciativas las abordan con diferentes condiciones de escolarización, individualización de la enseñanza, secuenciación y organización curricular con base en trayectos formativos que alteran la gradualidad del sistema, en un intento

por lograr mayor filiación social y reescolarización de los adolescentes.

Tendencias sobre los nuevos formatos que surgen desde el campo de la investigación educativa

Me detendré a considerar de modo sintético, cuatro tendencias que actualmente son analizadas desde la investigación educativa en relación con estos nuevos formatos de escolarización secundaria: intensidad en experiencias de cambios de formato escolar y baja escala, la profundización de la fragmentación, la filiación social y las experiencias de los bachilleratos populares. Este últimos dos puntos constituyen el problema de una actual investigación en curso en el conurbano bonaerense y en la Ciudad de Buenos Aires¹¹.

a) Un primer dato para trabajar es la dinámica compleja que se da en experiencias de cambios de formatos entre su alta intensidad en los cambios y su baja escala en los sistemas educativos que presentan (Terigi, 2012). Ciertamente, los tres casos de experiencias de política pública mencionados en el apartado anterior producen innovaciones en el modelo organizacional de la escuela secundaria, especialmente en lo que hace a la idea de trayecto, cargas horarias, intensificación y cuatrimestralización de asignaturas y optatividades, la presencia de tutorías y apoyos escolares e incorporación de formación profesional (o FP) en los CESAJ. No obstante, considerando el universo de jóvenes que abandonan estas propuestas, alcanzarían un porcentaje bajo en relación con la magnitud del abandono que representarían para el caso de la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano, con lo cual la incidencia de estos nuevos formatos en el problema del abandono en la escuela secundaria es de baja escala. Esta situación de “alta intensidad y baja escala”, junto a una baja *ratio* (número de estudiantes por cada profesor), tienen su correlato en un conjunto de propuestas y programas educativos de reingreso y aceleración que se desarrollaron en esta última década en diferentes ciudades de América latina (Montevideo, Bogotá, Medellín, San Salvador, Guatemala, Buenos Aires) sobre las que se realizaron estudios comparativos (Terigi, 2009).

b) Aportes en torno a estos nuevos formatos, mas especialmente en relación con las escuelas de reingreso –EMR– (Tiramonti, 2011), rescatan las posibilidades inclusivas de estas propuestas y la reconfiguración del oficio de alumno (Montes y Ziegler, 2010). Entre los elementos claves “para la inclusión”, esta investigación recupera entre otros aspectos, el trabajo docente con ciertos rasgos de militancia, dadas las características vocacionales del trabajo con el otro (Dubet, 2007) centradas en una “misión salvadora” en términos de inclusión en la escuela. No obstante, alertan acerca del papel que pueden tener estos nuevos formatos de escolarización (como resulta esta experiencia de reingreso) en la profundización de la fragmentación educativa y la reproducción de modelos cercados bajo la metáfora (no deseada) del *ghetto* social y

cultural. Específicamente, este trabajo nos habla de ciertos vacíos que se producen en torno a la “cuestión cultural” en tanto construyen un diálogo que si bien privilegia la exigencia de inclusión, “sostiene una referencia fuerte en la tarea pedagógica y en el aprendizaje que los jóvenes hacen de los tradicionales saberes escolares, no existe interlocución con las nuevas manifestaciones de la cultura, no hay diálogo de lenguajes, no hay presencia de los nuevos soportes culturales, no hay reconocimiento de los desplazamientos culturales, no hay siquiera una identificación de los jóvenes como subjetividades constituidas en marcos culturales distintos a las referencias escolares” (Tiramonti, 2011, p. 25).

c) Otros estudios desarrollados sobre estas ofertas educativas (EMR y CESAJ) (Krichesky, 2007, 2014) en diálogo con diferentes actores (directivos, docentes, alumnos) que transitan por estas propuestas, nos permite pensar que en estos trayectos se “reactualizan” ciertos aspectos de la escuela moderna y del programa institucional. Lo que estaría hablando de la presencia de una revitalización de los procesos de socialización en línea con la construcción de subjetividad y la configuración de procesos de reafiliación social, y proyectos de futuro de mediano plazo. Luego del tránsito por estas instituciones no solo pienso en “lo que pinte”, como dicen los chicos. En la población de sectores sociales vulnerados se observa durante el tránsito y en la finalización del trayecto formativo en CESAJ y EMR altas expectativas de continuidad (al concluir los estudios secundarios) vinculadas a trayectos profesionales más identificados con “las típicas aspiraciones de los sectores medios”, lo que nos conduce a pensar que puede llegar a ser relevante explorar —en próximas investigaciones— qué sucede con estas expectativas cuando, una vez que egresaron, se enfrentan con las exigencias y los obstáculos que —en términos de acceso y permanencia— plantean los estudios superiores. Otro de los efectos sociales significativos se vincula con el **reconocimiento del otro** y la **confianza**. El discurso de los docentes no ata la visión de la inteligencia a un grupo social sino a la confianza, la cual apela a supuestos afirmativos que tienen los equipos docentes sobre “las condiciones sociales para el aprendizaje”.

d) Junto a estos nuevos formatos promovidos desde el Estado, hubo un estallido exponencial de experiencias de organizaciones y movimientos sociales “pos 2001”, en la generación de propuestas educativas de contención a la crisis, por lo cual los procesos de alianza o redes entre actores e instituciones educativas cobran preeminencia en la actualidad bajo el reinado del capital social a partir de los procesos de desestructuración de andamiajes productivos, familiares. En esta última década, luego de la recomposición de la crisis pasada, numerosas organizaciones avanzaron en la conformación de espacios socio educativos (con instancias de apoyo escolar, tutorías, radios comunitarias, talleres de formación profesional, etc.) o de generación de ofertas para nivel inicial (jardines comunitarios), u otros para la terminalidad de secundaria,

como los bachilleratos populares (con pujas de diferente índole con el aparato del Estado) orientadas a reivindicar el ejercicio del derecho a la educación.

En la Argentina, en el marco de la historia de los movimientos sociales de América latina, (Gentilli y Sverdlik, 2008) los bachilleratos populares con una significativa expansión en todo el país¹²: surgieron como reacción a un escenario de exclusión y desigualdad, como resultado no sólo de la histórica desatención a la educación de jóvenes y adultos (EDJA), sino también de las políticas públicas que durante la década de los noventa profundizaron los índices de pobreza y desempleo. Estas expresiones que surgen por fuera de la escuela, dan cuenta que la cuestión acerca de los nuevos formatos para la educación secundaria no solo resulta un tema de la arena gubernamental sino que se configura en la sociedad civil, con heterogeneidad, conflictos, pujas y negociaciones políticas (por aspectos propios de la certificación, la autonomía curricular y el sostenimiento salarial, entre otras cuestiones). Hay escasos trabajos sobre estas propuestas formativas de carácter político y comunitario que indaguen sobre las prácticas docentes y las trayectorias escolares (Sverdlik, 2009; Gluz, 2013; Ampudia; 2010). Las experiencias de los bachilleratos populares son heterogéneas, dadas las distintas organizaciones que las impulsan y los territorios donde éstas intervienen. Sin embargo, se podrían caracterizar como iniciativas alternativas que incorporan la tradición de educación popular freireana y se definen como escuelas autogestionadas y/o autónomas, aunque conservan características del modelo escolar tradicional, como acreditación por materia y graduación.

Preguntas que quedan en el tintero

Haciendo un primer balance de nuevos formatos de gobierno de la educación secundaria y de otras iniciativas propias de organizaciones y movimientos sociales como los bachilleratos populares, con antecedentes en la tradición de educación popular freireana, aparece en el escenario actual el cruce de culturas vigentes en el sistema y la pelea (aún muy desigual por la baja escala de las propuestas vigentes respecto del modelo dominante) entre la cultura hegemónica basada en la meritocracia y la selectividad versus la flexibilidad y la inclusión. Otro punto es cómo conciliar una propuesta flexible e innovadora en términos curriculares, y democrática, con la transmisión de lo común para la ciudadanía.

Ciertamente, la homogeneidad no es garantía de igualdad, y tampoco la diversificación curricular equivale a promover mayor justicia educativa (Terigi, 2012). Esta reflexión resulta interesante para hacer los balances adecuados de lo viejo y lo nuevo, y romper la equivalencia de lo común con lo mismo como una necesidad para que el sistema escolar supere institucionalmente la homogeneidad, albergue la diversidad y supere los sectarismos (Terigi, 2012, p. 218) para los cuales los intentos de cambio de formatos pueden resultar indicios de nuevos mecanismos de diferenciación o fragmentación del sistema. Cabe preguntarse si estos nuevos formatos

pueden o no ser analizados bajo la categoría de alternativa pedagógica (AP) (Puiggrós, 1990) “en el marco de las luchas por la hegemonía y sus condiciones de producción, circulación y uso, y en la plenitud de su historicidad” (Ibídem, p. 28). Finalmente, ¿los jóvenes, sujetos de estas nuevas formas de escolarización, quieren estos nuevos formatos? Los grupos focales realizados en diferentes escuelas de reingreso y CESAJ (Krichesky, 2007, 2014) reconocen la contención y la flexibilidad de las instituciones por las que transitan para garantizar la promoción, instancias de apoyo, más canales de diálogo y escucha; los jóvenes cuestionan si el aprendizaje es similar o diferente al que se produce en otras instituciones. En estas percepciones se pone en tensión el dilema de la calidad de los aprendizajes y la flexibilidad, la cual reconocen como un factor imprescindible para sostener su permanencia en la escuela y cumplir con sus aspiraciones de concluir sus estudios secundarios.

Los desafíos a futuro (o para mañana)

La escuela secundaria, pese a la existencia de discursos renovados sobre el derecho a la educación e importantes programas y proyectos estatales (nacionales, provinciales, municipales), e inclusive iniciativas que bregan por la flexibilización del formato bajo el imperativo de “incluir”, está muy sola para “abordar y orientar” en contextos de alta vulnerabilidad y requiere la presencia de múltiples articulaciones con otras instituciones que enriquezcan la enseñanza y que promuevan el análisis y resolución de problemáticas sociales (consumo de sustancias, situaciones de abuso y violencia familiar, etcétera) que emergen en el espacio escolar. Se hace necesario revisar las “formas efectivas” que las prescripciones/programas e iniciativas estatales se presentan en la escuela, reconsiderando, en la práctica, la subjetividad de los actores, la cultura institucional y las condiciones de trabajo docente, las cuales definen –en gran medida– la posibilidad de construir prácticas educativas y sociales más justas.

Sin duda, se necesita profundizar en la mejora de las condiciones institucionales para el trabajo y el aprendizaje en la escuela: la concentración de cargas horarias docentes, las tutorías, más espacios de participación juvenil y cambios en el régimen académico dieron indicios que generan mayores posibilidades, entre otras cuestiones, de acompañar a los jóvenes en sus trayectorias educativas y evitar rupturas o abandonos que actualmente se intensifican en los últimos años de la secundaria. Normas nacionales acordadas en todo el país para cambiar nuestras prácticas y configurar formatos de escolarización que alteren el derrotero de los jóvenes por la escuela ya tenemos, y eso es lo nuevo de esta década. También tenemos muchas experiencias en varias jurisdicciones del país y a nivel regional de las cuales poder aprender. Se trata ahora de habilitar más espacios de diálogo y deliberación en las escuelas y con ellas (junto a diferentes actores sociales involucrados en el quehacer educativo) para profundizar esquemas de acción en los que podamos estar más implicados para renovar nuestro entusiasmo por una escuela más justa. ■

NOTAS

- Gadotti, M. (2002) y Leiss, R. (2005), entre otros, reactualizan los aportes de Paulo Freire a la educación popular y su vinculación con los sistemas educativos. En Suárez, D. (2008) se revisan los aportes de la pedagogía crítica en el contexto actual de reformas y racionalidades dominantes en el campo de las ciencias sociales.
- Esta investigación, con influencias significativas de los enfoques sobre escuelas eficaces, involucra a académicos universitarios que trabajan en cooperación con redes de escuelas en el Reino Unido y otros países (véase Ainscow, 1999; Hopkins, Ainscow y West, 1994; y Hopkins, 2001, para más detalles). La elaboración del índice de inclusión (Booth, T, Ainscow, M., 2002) se ha construido sobre la base de un trabajo de investigadores de Australia y América del Norte a partir de las dimensiones culturales, de políticas, gestión y prácticas inclusivas en la escuela. En Colombia (2009) los últimos programas de inclusión de la gestión pública lo utilizaron de manera significativa.
- La Conferencia de Salamanca (Unesco, 1998) sobre principios, prácticas y políticas, para las necesidades educativas especiales, y diez años después la 48° Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) (Unesco, 2008), realizada en Ginebra: la educación inclusiva y el camino hacia el futuro son hitos significativos de este nuevo discurso globalizador que comprometen a situar a la inclusión como prioridad en la agenda pública.
- En Frigerio (2009) se analizan efectos paradójicos de programas para la inclusión en procesos de delimitación y construcción de su población destinataria. Desde esta perspectiva, se configura un territorio dicotomizado de “unos normales” y “otros”, una cierta naturalización de las diferencias (como desvío), el reforzamiento de la subordinación y la reducción de la identidad a una etiqueta.
- Una serie de trabajos de la última década se centran en el estudio de la incidencia de los programas en la gestión escolar. Ver al respecto Jacinto y Terigi (2007); IPE-UNESCO (2008) y Krichesky (2010).
- En Skliar y Frigerio (comps.) (2006), se recuperan las enseñanzas y aportes de Derrida acerca de cuestiones vinculadas con la herencia, la hospitalidad, la extranjería, que atraviesan al otro, las diferencias y la diversidad.
- En Krichesky (2013b). “Inclusión educativa 2001-2010 y nuevos formatos educativos (estatales y no estatales) para la educación secundaria obligatoria”. VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE) con apoyo de la Agencia Científico-Tecnológica 2013-2015 (Buenos Aires, Argentina). Con datos censales 2001/2010 del conurbano se observa que al 2001 el 14,6% del universo “12 a 19 años” no asistía a la escuela y no finalizó la secundaria, esta proporción desciende el 14,1% en el año 2010.
- En Krichesky (2014) se observa que en la Ciudad de Buenos Aires durante el período 2000-2011 el grupo hasta 20 años de la matrícula de los centros de educación secundaria (CEN) crece de manera exponencial en más del 100%.
- La resolución 84/09 aprueba “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” para dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel. La 93/09 ofrece “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria” y la 103/10 aprueba “Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares”.
- Las EMR de la CABA funcionan en ocho establecimientos y tienen un plan de estudios de cuatro años con cuatro niveles de complejidad y un régimen de aprobación por asignaturas cuatrimestral y anual y de optatividades; con trayectos personalizados y tutorías, de acuerdo a los niveles de logros. Los CESAJ ofrecen la posibilidad de completar el Ciclo Básico de la educación secundaria, de tres años de duración, en un plazo máximo de dos años, de acuerdo con la trayectoria escolar de cada alumno, respetando el diseño de materias y contenidos centrales previstos en el Diseño Curricular del Ciclo Básico del Nivel Secundario con la inclusión de talleres de formación profesional. Actualmente funcionan 80 CESAJ en la provincia de Buenos Aires. El PIT 14-17 fue creado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en 2010. La resolución provincial que define su creación (N° 497/10) asume el compromiso de garantizar el acceso y la terminalidad de la escolarización secundaria obligatoria para aquellos jóvenes entre 14 y 17 años que no hubieran iniciado la escuela secundaria o que la hubieran abandonado de manera transitoria o definitiva. En Córdoba funcionan, a la fecha, 41 centros bajo la modalidad del programa.
- Krichesky, M. (2013b).
- Actualmente, sólo en la Ciudad de Buenos Aires rigen 24 bachilleratos populares, de los cuales son 10 a los que se certifica la terminalidad de sus estudios. A partir de la resol. n° 10.280-ME-GCBA del 12/10/2011 se incorporan 11 bachilleratos populares con la denominación de UGEE (Unidad de Gestión Educativa Experimental), bajo la dependencia de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco-CSIE. (Bristol – UK–: CSIE, 2000).
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). "Developing inclusive education: how can we move policies forward?". University of Manchester (UK). En prensa para su publicación en español.
- Ampudia, M. (2010). "Movimientos sociales, sujetos y territorios de la educación popular en la Argentina de la década del 2000". En *Trabajadores y educación*. Buenos Aires: Buenos libros.
- Bordoli, E. (2006). "El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo". En Martinis, P. y Redondo, P. *Igualdad y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. Serie Educación.
- Dubet, F. (2007). "El declive y las mutaciones de la institución". En *Revis-ta de Antropología Social*. Universidad Complutense de Madrid.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. (comp., 2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, S. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós. Tra-mas sociales.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la interperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Feijóo, M. C. (2002). *Argentina. Equidad social y educación en los 90*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Frigerio, G. (2009). *Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación*. Buenos Aires: CEM.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2003). *Educación y alteridad. La figura del extranjero*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Gadotti, M. (2002). "Escuela ciudadana, ciudad educadora. Proyectos y prácticas en proceso". Comunicación para la 1ª Conferencia Internacional de Educación. Ribeirão Preto/S.P. (Brasil). Julio.
- Gentili, P. (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América latina". En *Revista Iberoamericana de Educación* nº 49, pp. 19-57.
- Gentili, P. y Sverdlík, I. (comps., 2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: ex-periencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: Clacso.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Honnet, A. y Frazer, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Buenos Aires: Morata.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Lewes: Falmer Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.
- IIPE-UNESCO (2008). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la escuela secundaria*. Buenos Aires.
- Jacinto, C.; Terigi F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO.
- Kaplan, C. y Llomovatte, S. (2012). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kantor, D. y otros. (2008). *Prácticas y experiencias en jardines comunitarios*. Buenos Aires: CEDES, C&A.
- Krichesky, M. (coord.); Medela, P., Migliavacca, A. y Saguier, M. (2007). *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación.
- Krichesky, M. (coord.) et ál. *Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad. Relación entre políticas y práctica*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación.
- Krichesky, M. (coord.) (2013a). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires. Perspectivas de la gestión y de los profesores de la secundaria básica*. UNICEF-UNA-J-UNLA-Observatorio Social de la Legislatura Bonaerense.
- Krichesky, M. (2013b). "Inclusión educativa 2001-2010 y nuevos formatos educativos (estatales y no estatales) para la educación secundaria obligatoria". VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa. UNICEF.
- Krichesky, M. (coord.); Cabado, G.; Greco, M. y Saguier, V. (2014). *Educación secundaria de jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires. Los Centros Educativos de Nivel Secundario y la perspectiva de sus directivos*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística.
- Leiss, R. (2005). "La educación popular en derechos humanos y la construcción del sujeto democrático". En revista *Decisio*. CEAAL: Panamá.
- Lewkowicz, I. y Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de la educación en América Latina*. Buenos Aires: CLADE/Unesco/IIPE.
- Ministerio de Educación de Colombia (2009). *Programa de educación inclusiva con calidad*. Índice (en línea). Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). "Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 15, nº 47, octubre.
- Pineau, P. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela?". En Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M.: *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). "Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino". En *Historia de la educación argentina*. Tomo 1. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. (1996). "Educación de Adultos y actualidad". En *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Nº 8. Año 5. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SITEAL (2008). *La escuela y los adolescentes, Informe sobre tendencias educativas*. Buenos Aires: IIPE- Unesco.
- Skliar, C. y Tellez, M. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires: No-veduc.
- Skliar, C. y Frigerio, G. (comps., 2006). *Huellas de Derrida*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Slee, R. (2011). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Southwell, M. (2011). "La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En Tiramonti, G. *Variaciones sobre la forma escolar*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.
- Suárez, Daniel (2002). "Gramsci, la tradición crítica y el estudio de la escolarización". En *Cuaderno de Pedagogía*, Rosario, Nº 10, septiembre.
- Sverdlík, I., Borzese, C. y Pagano, A. (2009) *La situación de la primera infancia. La acción de las organizaciones y los movimientos sociales*. Universidad Pedagógica Provincial.
- Tedesco, J. C. y López, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documento para discusión. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina. Porque son necesarios y porque son tan difíciles". En *Revista Propuesta Educativa* Nº 29. Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, F. (coord., 2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. Educar en las ciudades*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Terigi, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de monocracia". En Frigerio, G. y Diker, G. *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2012). "Lo mismo no es lo común". En Frigerio, G. y Diker, G. (2012) (comps.). *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. Serie Seminarios del CEM. Colección Del Estante.
- Terigi, F.; Toscano, A. y Briscioli, B. (2012). "La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares". Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina. 1º al 4 de agosto.
- Tiramonti, G. (dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar*. Buenos Aires: FLACSO.
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, C. (2008). "Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 48, pp. 207-229. Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Tomasevski, K. (2005). *¿Tiene futuro el Derecho a la Educación dentro de las Naciones Unidas? Un relato detrás de escena por el Ponente Especial sobre el Derecho a la Educación 1998-2004*. Reseña de la Ley de los Derechos Humanos.
- Varela, J. y Álvarez Uria, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia.

Marcelo Krichesky es magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Doctorando en Educación. Investigador en el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesor e investigador en la Escuela de Humanidades de la UNSAM y en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Coordina programas educativos en la Fundación SES.