

La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina¹.

Bárbara Briscioli

(UNGS/UBA)

Ana Gracia Toscano

(UNGS/UBA)

Introducción

Como en otros países de la región, en Argentina la política educativa orientada a la escolarización de los jóvenes ha experimentado importantes cambios a raíz de la definición de la obligatoriedad escolar del nivel secundario. En poco más de una década, entre 1993, con la Ley Federal de Educación N° 24.195, y 2006, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la legislación produjo extensiones de la obligatoriedad desde la sala de cinco años del nivel inicial y hasta la finalización del nivel secundario. Estas disposiciones vinieron acompañadas de transformaciones y redefiniciones estructurales en la oferta de escolarización (en la duración, en el ciclo, en la definición institucional, entre otros aspectos). En el caso de la escuela secundaria, a pesar de estos importantes cambios, el patrón organizacional de su propuesta ha permanecido inalterable.

¹ Este trabajo fue seleccionado en la Convocatoria abierta para la presentación de escritos del Programa Grupos de Trabajo de CLACSO, para participar en la Primera Reunión del GT: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, en el marco del *Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano*, los días 16 y 17 de julio de 2012 en Santiago de Chile.

La obligatoriedad de la escuela secundaria representa una difícil meta para el sistema educativo. Como es sabido, en perspectiva histórica, la cobertura del nivel medio ha aumentando sostenidamente en Argentina². Así, el aumento de las tasas de escolarización refleja que ha crecido la cantidad de adolescentes y jóvenes de sectores hasta entonces excluidos que acceden a la escuela secundaria, con un correlato en el aumento del promedio de años de educación alcanzados. Sin embargo, el aumento en la cobertura de la escolarización secundaria no ha resuelto los problemas históricos del nivel. La repitencia, especialmente en los primeros años, es muy elevada: en el 8° año³, la tasa de repitencia es de poco más de 15% (años 2005-2006)⁴. Como consecuencia directa de repitencias reiteradas, el abandono es alto en los años subsiguientes: en el año 10, la tasa de abandono interanual ha alcanzado casi un 20% (años 2005-2006).

Con respecto a la terminalidad de la escuela secundaria, la información de los relevamientos educativos indica que en el ámbito nacional, durante el período 1997-2006, la proporción de egresados presentó un leve crecimiento, de 236.130 en 1997 a 255.196 en 2006 (DINIECE, 2007). Sin embargo, este crecimiento ha sido proporcionalmente menor al incremento de la matrícula en el nivel.

Estas problemáticas abren a un conjunto de preguntas sobre el desafío que implica la incorporación de nuevos sectores a la escolarización secundaria expandiendo un modelo institucional que, a lo largo de su desarrollo, ha presentado pocas variantes o alternativas para generar condiciones necesarias para la retención de los jóvenes. En este escenario, se observan importantes esfuerzos desplegados por las políticas educativas orientadas a atender las dificultades que encuentran los jóvenes para progresar en su escolaridad.

² Así lo evidencia el crecimiento de las tasas netas de escolarización en el nivel secundario en los Censos Nacionales: en 1980 era de 41,85%; en 1991 ascendió a 59,24%, y en el 2001² alcanzó el 71,5%. Pero debe señalarse que persisten grandes desigualdades en los niveles de acceso, permanencia y egreso del nivel, si comparamos los datos entre las jurisdicciones, entre el ámbito rural y urbano, o por nivel socioeconómico de los hogares (Censo 2001; SITEAL, 2009).

³ Se toma el octavo año de escolaridad, es decir el primero de la educación media, según la organización 7-5; y el segundo año de la Escuela Secundaria Básica, según la organización 6-6, para evitar distorsiones en el dato debidas a la baja repitencia del séptimo año en la organización 7-5.

⁴ El PICT 33531 encomendó a la Asociación Civil “Educación para todos” un procesamiento específico de los datos censales y la estadística educativa para el AMBA. Los datos de este apartado provienen del informe respectivo (Asociación Civil “Educación para Todos”, 2008).

En este trabajo, nos abocaremos al análisis de dos iniciativas de inclusión educativa recientemente implementadas en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires, diseñadas como oferta específica para la escolarización de adolescentes y jóvenes desescolarizados: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante EdR) y los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (en adelante CESAJ).

En los dos casos, se trata de iniciativas destinadas a adolescentes y jóvenes que, por diversos motivos, no se encuentran escolarizados en el nivel. Ambas trabajan sobre dificultades encontradas en su trayectoria previa y buscan introducir modificaciones en la organización de las propuestas escolares. Particularmente plantean variaciones en el *modelo organizacional* de la escuela secundaria (Terigi, 2011), otorgando cierto lugar de relevancia a aquellos aspectos que regulan el *régimen académico*, como un asunto a considerar en la atención del problema de la retención de los jóvenes en el nivel (Baquero, Terigi, et al, 2009).

Las reflexiones volcadas en el presente artículo provienen de dos investigaciones⁵ cuyo trabajo en terreno se desarrolló observando las complejas relaciones que se generan en la implementación de las políticas y las historias y dinámicas de los establecimientos en los que deben concretarse, y muestran que la tensión exclusión/inclusión que trae aparejada la obligatoriedad de la escuela secundaria atraviesa las políticas, las instituciones y las experiencias de los jóvenes.

Consideraciones conceptuales sobre los problemas de la educación secundaria en América Latina

⁵ Una de ellas, “*Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar*” (Proyecto PICT 33531), radicada en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutada conjuntamente con la Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigador Responsable Ricardo Baquero, codirigido por Flavia Terigi. El otro proyecto de investigación “*La educación secundaria en grandes ciudades. La escolarización de jóvenes y adolescentes en el conurbano bonaerense*”, se realizó en un convenio de colaboración entre UNICEF y la Universidad Nacional de General Sarmiento, bajo la coordinación académica de Flavia Terigi.

Como analiza Acosta (2011), la modernización temprana de los países del cono sur tuvo como efecto una relativamente rápida organización y expansión del nivel primario así como un desarrollo muy temprano del nivel secundario, caracterizado por un alto crecimiento en volumen y un notorio sesgo preuniversitario. En consecuencia, los sistemas educativos atravesaron una primera gran expansión a mediados del siglo XX pero, a diferencia de los países centrales, ésta se produjo sobre la base de una limitada capacidad de cambio de la estructura del nivel medio y del modelo institucional de origen de la escuela secundaria. La segunda gran expansión de este nivel, también a fines de los años ochenta, encontró a algunos países de América Latina en un proceso de desintegración de sus bases económicas y sociales con la necesidad de políticas de cambio en todas las áreas y ámbitos de la escolarización.

Así, es posible encuadrar el comportamiento del nivel secundario en países de la región en el marco de las tendencias mundiales. Se observa que la escuela secundaria se sistematiza de modo temprano, se masifica a partir de los años cincuenta, y adopta la lógica de segmentación y de actuación de un determinado modelo institucional. Pero, a diferencia de lo que ocurre en algunos países centrales, se aprecia un importante desgranamiento (ingresa más del 80% del grupo edad pero sólo la mitad completa el nivel en tiempo) así como una dificultad persistente de modificar el modelo institucional imperante (Acosta, 2011).

Los países de la región latinoamericana que más tempranamente expandieron la educación secundaria experimentaron en las décadas de los años sesenta y setenta importantes dificultades debido a rasgos de la escuela secundaria tradicional como la tendencia academicista de la formación que proporciona el nivel, el llamado enciclopedismo de su *curriculum*, o la estructura fragmentada del puesto de trabajo de los profesores.

En Argentina, concordantemente con los datos de la región, Terigi (2012) señala que la educación secundaria enfrenta una combinación de problemas de antigua data que todavía no ha sido posible resolver, y problemas nuevos que se han manifestado en el curso de los esfuerzos actuales por ampliar la escolarización de adolescentes y jóvenes. Es decir, viejas problemáticas se agudizaron y nuevas emergieron ante la evidencia de que los esfuerzos

actuales por ampliar la escolarización de adolescentes y jóvenes no alcanzan los resultados esperados.

La información presentada en los informes producidos por el SITEAL entre 2006 y 2007⁶ conduce a afirmar que en la región se estaría llegando a un techo en las tendencias de expansión educativa que han caracterizado las últimas dos décadas (López y Sourrouille, 2010). Según Jacinto y Terigi (2007), la expansión de la escuela secundaria se dio de un modo desordenado y con restricción de recursos. La infraestructura, el equipamiento y las características y condiciones de trabajo de los planteles docentes poco ayudaron a que la expansión se produjera favoreciendo la calidad de los aprendizajes. Advertidos de la reducción drástica en los incrementos de la escolarización que se venían verificando año a año, ciertos países han tomado iniciativas en pos de lograr la escolarización de los grupos más rezagados de la población adolescente, que sin embargo no estarían alcanzando los propósitos anhelados.

Como puede comprenderse estas dificultades han puesto de relieve nuevos problemas. Quizás el más importante entre ellos sea el de la relevancia que cobra la escolarización secundaria como alternativa para la construcción de proyectos de vida para los jóvenes. Mientras el nivel secundario incorporaba sólo a las capas medias de la población, su propuesta pedagógica, su formato organizacional y su *curriculum* se percibían mayoritariamente como legítimos. Si muchos estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela secundaria podía no ser una opción “para todos”. La parte más formada de la población de nuestros países, que ha llegado a serlo debido a su paso triunfante por este nivel hoy cuestionado, compartió durante mucho tiempo aquella aceptación. En cambio, en la actualidad se ha consolidado la exigencia de universalización de la escuela secundaria, y la obligatoriedad escolar pone en cuestión su propuesta formativa al mismo tiempo que se aspira a extenderla a un mayor número de adolescentes y jóvenes. En este contexto, los cambios que se requieren en la escuela secundaria deberían apuntar a incrementar las posibilidades de inclusión de “nuevos públicos” y a mejorar la relevancia cultural y social del nivel para todos los y las adolescentes y jóvenes.

⁶ Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2006 y 2007. Disponibles en: www.siteal.iipe-oei.org

Entre los nuevos problemas estudiados, proponemos dar especial relevancia al tratamiento del régimen académico en la escuela secundaria. Entendemos por *régimen académico* al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Difícilmente encontremos en los sistemas escolares un documento unificado al que pueda reconocerse como “régimen académico”⁷. Los documentos tradicionales de la escolaridad secundaria son otros: el plan de estudios, el régimen de evaluación, calificación y promoción, el régimen de disciplina o de convivencia. En todos ellos se incluyen consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en este nivel educativo. Aspectos concretos de la experiencia de ser (y de dejar de ser) alumno/a en la escuela secundaria quedan normados por los diferentes instrumentos formalizados y por regulaciones en estado práctico, configurando un régimen académico que incide en las trayectorias escolares de quienes asisten a nuestras escuelas y colegios en calidad de alumnos/as (Baquero *et al*, 2009).

¿Cuáles son los aspectos del régimen académico que operan obturando las trayectorias escolares de los y las estudiantes? Con ánimo de señalar zonas de intervención posible, señalaremos dos aspectos.

El primero, las trabas concretas y las “zonas de riesgo” que determinadas regulaciones imponen a la continuidad de la trayectoria estudiantil. Por ejemplo, la cursada en bloque que impide avanzar en aquello que se aprendió mientras se revisa aquello en lo que se ha tenido dificultades; la normativa de repitencia que establece que en caso de repetir se cursan nuevamente las materias aprobadas; el régimen de asistencia por jornada escolar y no por materia, que impide atender la situación de los y las estudiantes que no disponen de dedicación exclusiva al estudio.

El segundo, dejar librado el conocimiento de estas normas y pautas a la responsabilidad del estudiante y/o a la transmisión familiar, en lugar de considerarlo como objeto de trabajo y

⁷ En la actualidad, algunas provincias argentinas han comenzado a elaborar documentos normativos para ordenar sus propios regímenes académicos para la Escuela Secundaria. Ver Resolución N° 587/11 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Resolución N° 1170/11 del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, etc.

contenido a ser tratado en distintos momentos del trayecto estudiantil en el nivel. Por tratarse de reglas propias de un nuevo nivel, los estudiantes que ingresan a la escuela secundaria no tienen por qué conocerlas y deben poder aprenderlas en su participación en la experiencia escolar. Pero en la tradición escolar secundaria el régimen académico ha funcionado bien como algo que los estudiantes debían conocer por transmisión familiar, bien como algo que debían descubrir por sí solos. Este descubrimiento debe suceder a toda velocidad, pues el régimen entraña “zonas de riesgo” (como los efectos de las primeras calificaciones bimestrales o trimestrales en la calificación global de una materia) que, si no se dominan a tiempo, colocan al/a la estudiante rápidamente en situación comprometida (Terigi, 2012).

A continuación presentaremos brevemente las iniciativas estudiadas, destacando sus similitudes y diferencias como propuestas de reingreso al nivel secundario, abriendo a reflexiones más amplias sobre los lineamientos que adquieren las políticas de inclusión educativa del nivel.

Escuelas de Reingreso (EdR) de la Ciudad de Buenos Aires

Las EdR fueron creadas en el año 2004 en el marco del *Programa Deserción Cero*, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este programa tenía por objetivo alcanzar la meta de la obligatoriedad del nivel secundario declarada por ley en el año 2002 (Ley N° 898 LCABA).

Creadas por Decreto N° 408/GCBA/04, las EdR se orientan a garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de adolescentes que por, diversos motivos, han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria. Por lo tanto, su oferta se dirige a la población entre 16 y 20 años que había tenido algún paso por el nivel secundario pero que no asistía a la escuela desde hacía por lo menos dos años, y que no encontraba una oferta educativa más adecuada a sus necesidades.

Las innovaciones en el diseño se han concentrado en tres aspectos: el plan de estudios, el régimen académico y el modelo organizacional de la institución. En este sentido, se pueden destacar los siguientes rasgos:

- El plan de estudios está centrado en la enseñanza de las *materias básicas del currículo*, de carácter obligatorio y otras de carácter optativo. Se ofrece un número reducido de asignaturas en comparación a los planes tradicionales de escuela media, que generalmente prevén el cursado de once o más materias por año⁸.
- El plan se compone de una oferta de asignaturas de cursado regular pero independientes, unidades de acreditaciones obligatorias anuales y cuatrimestrales, que pueden cursarse a ritmos individuales y en diferentes momentos de la trayectoria del alumno.
- El régimen de promoción se realiza por asignaturas o unidades curriculares (y no “por bloque”). Por lo tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos cursos del plan de estudio, porque se reconocen las materias que hubiera aprobado en sus trayectorias anteriores en otras escuelas.
- El régimen de asistencia se contabiliza por materias o unidades curriculares, para facilitar la incorporación de alumnos en actividad laboral que presentan dificultades con la asistencia en determinados horarios.

⁸ El Nivel Medio de la Ciudad de Buenos Aires se compone de cinco niveles de materias. Las escuelas de reingreso ofrecen un plan de estudio que comprende: Matemática, Lengua y Literatura en cuatro niveles, Historia, Geografía en tres niveles y Biología en dos, Ciencias de la Vida y de la Tierra, Formación Ética y Ciudadana, Química, Física, Desarrollo y Salud, Economía y Proyecto son materias de un único nivel. A su vez, las EdR ofrecen cuatro niveles de Inglés y dos de Informática, los días viernes. Complementariamente, los alumnos pueden optar por el cursado de un Taller de orientación sociolaboral y educativo y sumarse al espacio recreativo – deportivo

- Las EdR incluyen *tutorías y clases de apoyo* destinadas a orientar y acompañar a los estudiantes para una mejor organización de su trayectoria escolar y sostener el cursado y la aprobación de las asignaturas
- Se establece la designación de profesores por cargo, con tiempos rentados para actividades académicas complementarias a las clases, lo que implica modificaciones en el puesto de trabajo.
- Asimismo, la propuesta contempla la creación del cargo de *asesor pedagógico*. Esta figura se encarga de confeccionar las trayectorias personalizadas de los alumnos, atendiendo a las materias que les corresponde cursar (que pueden ser de distintos niveles o años) y los horarios de ingreso y egreso de la escuela (generalmente, articulados con la inserción laboral que tengan los jóvenes).

Las Escuelas de Reingreso se constituyen en un nuevo tipo de instituciones de nivel medio, que representan una alternativa de escolarización, al otorgar un título equivalente a otras ofertas de educación secundaria de la Ciudad. Aunque el desarrollo completo del plan de estudios abarca cuatro años, dado el carácter flexible de la propuesta la indicación de años de estudio funciona como una orientación, y la duración real varía en función de los ritmos de aprendizaje y la acreditación de saberes según los trayectos individuales que los estudiantes. La aprobación por asignaturas permite a los alumnos un tránsito específico y adecuado a sus posibilidades cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar.

Funcionan en sectores de edificios escolares existentes en la Ciudad que las escuelas medias ceden para el funcionamiento de las de reingreso. El alcance del proyecto es acotado, teniendo en cuenta que desde su inicio se han creado seis escuelas de reingreso, y en la actualidad son ocho para toda la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires

Los CESAJ fueron creados en el 2008 por la Dirección Provincial de Educación Secundaria como una de las acciones para la inclusión educativa destinadas a esta población. Su creación se enmarca en el avance normativo que definió la responsabilidad del Estado de garantizar el pleno ejercicio de los derechos a la educación secundaria logrado en el 2006 por la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) y refrendado en el 2007 por la Ley de Educación Provincial (N° 13.688)

La normativa que funda su creación (Resolución 5099/08 DGCyE) define a la iniciativa como un programa de reingreso y aceleración de trayectorias educativas destinada a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que, por diversos motivos, no han completado el ciclo básico de la educación secundaria y se encuentran fuera del sistema educativo.

Los CESAJ permiten a los jóvenes terminar el Ciclo Básico de la Educación Secundaria y continuar sus estudios en el Ciclo Superior. Como programa se propone el reingreso de los jóvenes a la escuela y, mediante un trayecto acelerado de formación, posibilitar la continuidad de la escolarización en las ofertas en el tramo superior del nivel. Para ello, incorpora una serie de innovaciones que buscan generar condiciones más flexibles para la experiencia escolar.

Su organización institucional y pedagógica incluyen innovaciones en cuatro grandes aspectos: Plan de estudio, régimen académico, orientaciones que establecen sobre el modelo pedagógico, y articulaciones con organizaciones de la sociedad.

- Su plan de estudio incluye una propuesta de reorganización de contenidos basada en el diseño curricular de los tres primeros años de la escuela secundaria. Esta se organiza en una oferta cuatrimestralizada de todas las asignaturas incluidas en el diseño⁹.

⁹ Incluyen las materias de diseño curricular de los primeros años dictadas de manera de manera alternada o continua, entre ellas: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Biología y Físicoquímica (ó Ciencias Naturales), Geografía e Historia (ó Ciencia Sociales), Construcción de Ciudadanía, Educación Artística, Educación Física, Inglés y Formación Profesional (incluye Informática y una especialidad a definir en cada centro).

- Como programa de aceleración incluye una propuesta curricular específica desarrollada en secuencias didácticas especialmente diseñadas para cada materia¹⁰. Estas estimulan la posibilidad de considerar puntos de partida diferentes en las trayectorias de cada estudiante, diversificar el tratamiento de los contenidos propuestos, su nivel de profundidad, y los tiempos para su desarrollo.
- El régimen de promoción se vincula al desarrollo de las secuencias didácticas, contempla una flexibilización en los límites temporales para la acreditación de las materias, desarticulando, por el tiempo de duración del programa (dos años), el sistema de promoción “por bloque” propio de la escuela secundaria.
- En el régimen de asistencia, la normativa contemplan la posibilidad de flexibilizar sus condiciones en función de las situaciones particulares de los estudiantes que, por motivos justificados, así lo requieran.
- Proponen una atractiva articulación entre formación curricular y formación para el trabajo, mediante la inclusión de trayectos de Formación Profesional en la oferta curricular.
- Se trata de un dispositivo organizado para atender grupos reducidos que posibilita un acompañamiento pedagógico individualizado para cada estudiante, para ello incluyen la figura de un *tutor* y de espacios tutoriales para el acompañamiento pedagógico.
- El equipo docente, conformado por tutores (1), profesores de las materias curriculares (10) e instructores de Formación Profesional (2), son especialmente convocados al proyecto y seleccionados de las instituciones de referencia.
- Estimulan la participación de referentes e instituciones de ámbitos ajenos al escolar, como organizaciones estatales o de la sociedad. En algunos casos, el CESAJ se instala en los edificios de estas instituciones.

En síntesis, como programa *punte*, los CESAJ presentan un doble objetivo, la reinserción de jóvenes desescolarizados al ciclo básico de la escuela secundaria y el pasaje posterior a la

¹⁰ Su desarrollo se prevé a lo largo de dos cuatrimestres, cada materia se cursa durante cuatro meses en cada uno de los años de duración del programa.

estructura del ciclo superior. Para ello ofertan un ciclo de formación cerrado y temporal de dos años de duración. Su apertura se proyecta por el tiempo contemplado para que los estudiantes puedan realizar el ciclo básico de la secundaria, finalizado este tiempo, la propuesta concluye y se cierra. Por lo tanto, no representa una alternativa de escolarización sino un puente para el reingreso al sistema.

Institucionalmente dependen de una Escuela Secundaria Básica, pero pueden funcionar en predios de otras instituciones con las que articulan acciones para su desarrollo. La normativa de creación define al programa como una “experiencia pedagógica”, se implementaron una serie acotada de proyectos en contextos escolares específicos en las distintas regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires. En total, se abrieron 75 experiencias en el territorio provincial¹¹ y, hasta el momento, no implican el desarrollo de un armado institucional con metas de escala más amplia.

Aspectos comparativos destacados de las iniciativas bajo análisis

Si bien con características disímiles, ambas iniciativas comparten objetivos comunes: el reingreso y la retención de los jóvenes en el marco de una oferta de escolarización secundaria. En este punto, resultará de utilidad recuperar algunas dimensiones conceptuales para analizar en términos comparativos ambas experiencias.

Sustantivamente las experiencias implican variaciones en lo que Terigi denomina *modelo organizacional* de la escuela secundaria, entendiendo por ello la clase de restricciones determinadas por la organización escolar (las aulas graduadas, agrupamientos por edad, cursadas anualizadas y sistemas de promoción “por bloque”, etc.). A su vez, estas condiciones plantean restricciones a los *modelos pedagógicos* en uso, es decir, a las estrategias

¹¹ En el año 2009 se inauguraron 24 CESAJ y 26 tuvieron su apertura en 2010, durante el año 2011 se abrieron veinticinco nuevos centros, entre estos últimos algunos, ya en funcionamiento, asumieron nuevas cohortes de estudiantes y otros implementaron la experiencia por primera vez.

pedagógicas elaboradas para promover los aprendizajes, surgidas y desarrolladas en esta realidad organizacional (Terigi, 2011).

La distinción entre modelo institucional y pedagógico resulta relevante a la hora de atender el alcance y la profundidad de las modificaciones planteadas en las iniciativas analizadas. En sí mismos, los diseños las iniciativas implican variaciones sobre el modelo organizacional y modificaciones en elementos rígidos que pautan la experiencia escolar del nivel medio. Por ejemplo, algunas innovaciones plantean cambios en aspectos de los *regímenes académicos* que, como vimos, ordenan el trabajo escolar de estudiantes y docentes, e intervienen sobre las “zonas de riesgo” que éste delinea en la trayectoria escolar de un estudiante.

Como veremos, las variaciones sobre este aspecto resultan cambios significativos en la organización de la experiencia escolar, aunque no siempre se ven acompañados de cambios en los modelos pedagógicos predominantes. Muchas propuestas de cambio organizacional encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas analizados (Terigi, *op cit*). Observaremos en qué medida las acciones definidas avanzan sobre este aspecto.

Una lectura comparativa de los rasgos de ambas iniciativas permite poner en evidencia la potencialidad de los cambios propuestos. Ordenaremos estas reflexiones siguiendo tres consideraciones: en primer lugar, contemplando aquellas variaciones que favorecen la posibilidad de atender *ritmos diferenciales de aprendizajes*, en segundo lugar, aquellos que permiten definir *condiciones más flexibles* para sostener la experiencia escolar y en tercer lugar, los recursos puestos a disposición para *acompañar las trayectorias* de los estudiantes. Finalmente volveremos sobre las notas diferenciales de las propuestas, destacando los alcances y horizontes de cada iniciativa.

Sobre la posibilidad de atender ritmos diferenciales en los aprendizajes

Ambas iniciativas presentan modificaciones en algunos aspectos del modelo organizacional de la escuela secundaria tradicional que abren la posibilidad de que los trayectos formativos se realicen a un ritmo propio, según pautas de organización de la cursada y aprobación de las materias, hasta cumplimentar con las unidades curriculares establecidas en el plan de estudios de cada programa.

En las EdR, el plan de estudios se compone de una oferta de asignaturas de cursado regular pero independientes entre sí (un sistema de cursado similar al del nivel superior). Se trata de unidades de acreditaciones obligatorias, anuales y cuatrimestrales, que pueden cursarse a ritmos individuales y en diferentes momentos de la trayectoria del estudiante.

La definición de trayectos formativos individualizados cuenta además con la posibilidad de reconocer recorridos previos de los estudiantes. Son los responsables institucionales (asesores pedagógicos y directivos) los que evalúan la trayectoria de los estudiantes, consideran materias acreditadas en recorridos previos y diseñan trayectos individuales. Claramente, la definición de este recorrido individual permite a los estudiantes, ir siguiendo un ritmo propio en la cursada y aprobación de materias, hasta cumplimentar con todas las unidades curriculares establecidas en el plan de estudios.

A su vez, la posibilidad de acreditar materias independientemente del rendimiento en las demás asignaturas se encuentra posibilitado la supresión de la promoción “en bloque” propia de la escuela secundaria. El régimen de promoción de las escuelas de reingreso es por materias no por año académico.

La desventaja que han señalado algunos estudiantes es que pasados los años, les quedan por aprobar el último nivel de una o unas pocas materias, obligándolos a seguir cursando hasta que concluyan y aprueben todas.

En el caso de los CESAJ y como parte de la estrategia de aceleración, la posibilidad de seguir ritmos individuales se encuentra prefigurada en el diseño de secuencias didácticas especialmente definidas para cada materia del plan de estudio. Si bien estas secuencias cuentan con un tiempo específico para su desarrollo (un lapso de dos años) estimulan la posibilidad de considerar puntos de partida diferentes en las trayectorias de cada estudiante,

diversificar el tratamiento de los contenidos propuestos, su nivel de profundidad, y los tiempos para su desarrollo.

El diseño contempla que si un estudiante no llega a completar las secuencias previstas en un cuatrimestre, en alguna de las materias, puede completarlas al cuatrimestre siguiente a partir de la realización de nuevas propuestas de trabajo e incluso a partir de diferentes contenidos. Esto implica que el recorrido que realiza cada alumno en el marco de cada materia no está supeditado al avance o aprobación de las restantes. Esta estrategia conlleva cambios en el régimen de promoción, que incluye un “levantamiento” de los límites temporales para la acreditación (anualizados y por bloque en la escuela secundaria) y la revisión de los contenidos propuestos mediante estrategias diversificadas sobre ejes temáticos diferentes. Por lo tanto, en los CESAJ se aprueba por materia, *no se repiten* años académicos, definiendo mayores márgenes de flexibilidad para que los estudiantes encuentren su propio ritmo al avanzar a través de los contenidos curriculares que se les presentan.

Sin embargo los recorridos deben acreditarse una vez finalizado el programa (en el lapso de dos años). Las desventajas que se han señalado algunos agentes de la experiencia es que, una vez concluido este tiempo, si quedan secuencias pendientes de acreditación el estudiante debe volver a una escuela secundaria común y repetir el año escolar completo.

Como vemos, en ambos casos, la posibilidad de seguir ritmos individuales de aprendizaje se encuentra definida por la ruptura de aspectos estructurales del modelo organizacional, como son la anualización y la promoción por bloque. En el caso de las EdR, debido a la definición de trayectos formativos individuales según el reconocimiento de asignaturas y saberes previos. En caso de los CESAJ, debido al diseño de secuencias didácticas pensadas para el seguimiento individualizado de los aprendizajes.

Encontramos, en este último caso, un intento explícito de orientación en los modelos pedagógicos en uso para sostener la escolarización de los jóvenes. Un rasgo significativo de los CESAJ es la apertura para la innovación y puesta a prueba de las secuencias didácticas y las estrategias institucionales que desarrollan los docentes y directivos a través del apoyo institucional y la asistencia técnica que brinda la Dirección de Educación Secundaria. En las EdR, este aspecto queda más librado a la definición de cada profesor, primando los modos

más tradicionales de enseñar, aunque lo que se modifica principalmente es el modo de vincularse con los estudiantes, como veremos más adelante.

Condiciones para transitar la escolarización

La escuela secundaria exige atenerse a un régimen específico de asistencia y puntualidad, que establece las pautas que definen la condición de *alumno regular*. En los regímenes tradicionales, las inasistencias se computan por jornada escolar y el ingreso con retraso está sancionado con un cuarto o media falta según la extensión de la demora. En caso de exceder las inasistencias permitidas, el alumno puede quedar en condición de “libre”, perdiendo su condición de alumno regular (Baquero *et al*, 2012). Estas pautas del régimen de asistencia pueden participar en la definición de las dificultades que encuentran los jóvenes para sostener la escolarización, por las particulares condiciones de vida que presentan (sociales, materiales, laborales o familiares). Y su modificación establece desafíos a los dispositivos que acompañan el reingreso de los jóvenes al sistema.

En las EdR la principal variación con respecto al régimen de asistencia ha sido el cómputo de la misma por materia y no por jornada escolar. Esta modificación evita que los estudiantes que deben ingresar más tarde o retirarse antes –por trabajo, u otra razón- pierdan la regularidad en todas las materias que deben cursar.

En el caso de los CESAJ, si bien no hay ninguna disposición específica que contemple condiciones diferenciales al régimen de asistencia y puntualidad que rige para la escuela secundaria, la normativa de creación contempla la posibilidad de “flexibilizar las mismas en función de las situaciones particulares que así lo justifiquen”.

Como podemos ver las modificaciones sobre el régimen de asistencia tienen alcances diferentes en cada iniciativa, que se explican, en parte, por los rasgos que adquiere cada política, como alternativa de escolarización, o como programa puente para el reingreso. En las EdR, el régimen de asistencia implementa cambios más estructurales en que complementa la lógica de cursada definida en los trayectos individuales. En el caso de los CESAJ, la

consideración de inasistencias en casos justificados, representa una forma de flexibilización del dispositivo pero demanda instancias de apoyos específicos para la recuperación de lo enseñado en casos de ausencia.

Sobre estrategias específicas para el acompañamiento de los estudiantes

Como una forma de acercar alternativas que resulten más accesibles para los jóvenes, tanto las EdR como los CESAJ, proponen una organización particular para la cursada de las asignaturas del plan de estudio y variados recursos y estrategias para el acompañamiento de los jóvenes en el tránsito por la experiencia.

En el caso de los CESAJ las materias del plan de estudios (diez en total) se encuentran cuatrimestralizadas y se cursan de forma alternada (cinco en cada cuatrimestre), de esta manera gradúan los contenidos en tiempos más acotados y, por lo tanto, distribuye los esfuerzos y las gratificaciones por resultados logrados. En el caso de las EdR, el ciclo lectivo se divide, a los efectos de la calificación de los alumnos, en dos cuatrimestres, e incluso se recomienda que a fin de cada bimestre de actividad los alumnos reciban una calificación. La intención es ir evaluándolos de diferentes maneras y comunicándoles sus notas, para orientarlos en su ejercicio de estudiantes. Esto colabora en volver más accesibles los contenidos, permitiendo un seguimiento del propio rendimiento y aprendizaje, volviendo más manejable las posibles “situaciones de riesgo” que impone el régimen académico.

Otro punto de contacto para la definición de alternativas más accesibles a los estudiantes es la definición de estrategias de *acompañamiento* brindado a los estudiantes para facilitar su progresión por la escolarización. En ambos casos, las “nuevas figuras” concebidas en cada una de las propuestas (tutores en ambos casos, asesores pedagógicos en las EdR) cumplen esta función.

Las EdR poseen importantes márgenes para el diseño de formas de acompañamiento. La posibilidad de que cada estudiante realice un recorrido por asignaturas diferentes según su trayectoria previa, la definición de un régimen de aprobación y asistencia por materia y la

ruptura de la promoción por año constituyen aspectos específicos a ser trabajados por los agentes (asesores pedagógicos y tutores) con los estudiantes en diferentes espacios. Según sus relatos, esto establece un vínculo más cercano, y una mirada de profesores y directivos que funciona también como una guía para “moverse” en la escuela. A su vez, las escuelas de reingreso ponen a disposición de los estudiantes diferentes recursos de acompañamiento: charlas de ambientación, curso de nivelación, ayudantes de actividades prácticas, horas de apoyo y tutorías. (Baquero, *et al*, 2012).

En el caso de los CESAJ, la posibilidad de llevar adelante una modalidad de trabajo personalizado siguiendo el ritmo que puede desplegar cada estudiante es un aspecto sumamente valorado por diferentes agentes. Esta posibilidad se ve propiciada por el diseño flexible de propuestas pedagógico-didácticas que habilitan las secuencias, las condiciones que definen el trabajo en el aula con un grupo reducido de estudiantes, el trabajo personalizado de los profesores, y los espacios tutoriales definidos para el acompañamiento de los estudiantes.

Los tutores son los responsables de sostener espacios de acompañamiento para aquellos casos en los no se alcanzan los contenidos propuestos en las secuencias didácticas en los tiempos previstos. Poseen un amplio margen para el diseño de actividades que se acuerdan con los docentes, estas pueden ser pensadas y desarrolladas atendiendo a las particularidades del grupo o brindando apuntalamientos para estudiantes específicos. Sus funciones también incluyen el seguimiento de situaciones de los estudiantes, la comunicación con las familias, y la atención las demandas específicas que vayan surgiendo o que el tutor pueda ir identificando.

En ambas experiencias, el acompañamiento brindado por docentes y tutores produce una interpelación diferente, que es altamente valorada por los estudiantes transitan por estas experiencias. En otros trabajos, hemos insistido con las referencia que provén los estudiantes al ser consultados por las diferencias entre estas instituciones y otras a las que asistieron: “aquí nos tienen paciencia”, “te tratan como personas”, “te escuchan” “te hablan bien”... (Toscano, *et al*, 2012, Briscioli, 2011b). Los estudiantes coinciden en remarcar la actitud de los profesores a la hora de “explicar los temas”, los tiempos dedicados y su buena disposición para el acompañamiento en las tareas. Resulta significativo que entre los aspectos positivos se recortaban mayormente aquellos de orden pedagógico. Estas pueden adjudicarse al efecto

logrado en el despliegue de estrategias de enseñanza atentas a los recorridos individuales de cada estudiante.

Es preciso tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes tuvieron experiencias de escolarización con sucesivas dificultades y en general muy frustrantes. Resulta significativo asimismo que este reconocimiento se haga extensivo además a las figuras institucionales (los directivos, por ejemplo), que identificados con estas propuestas se ven convocados a sostener vínculos más atentos y cercanos no sólo al seguimiento pedagógico relativo al rendimiento y los aprendizajes de los estudiantes, sino también a sus problemáticas vitales en general.

Propuestas, alcances y horizontes particulares de cada iniciativa

Hasta aquí, hemos destacado puntos de encuentro y diferencias de ambas iniciativas destacando el alcance de sus modificaciones sobre el modelo organizacional propio de la escuela secundaria, particularmente recortando aquellos aspectos en los que las variaciones modifican rasgos rígidos de su régimen académico. Sin embargo es preciso considerar que ambas iniciativas se presentan como alternativas con propuestas, alcances y horizontes diferentes.

Como se ha mencionado, en sus orígenes, ambas iniciativas surgen como opción para atender una importante cantidad de adolescentes y jóvenes que se encuentran desescolarizados. Las EdR surgieron como respuesta a la preocupación por los obstáculos que impone el régimen académico tradicional, adoptando algunas de las estrategias ya desarrolladas en experiencias pedagógicas de diferentes instituciones de la Ciudad de Buenos Aires. Estas experiencias encontraron, en los responsables de la gestión del sistema, el apoyo necesario para su formalización en un nuevo modelo de institución. En el caso de los CESAJ, puede destacarse un origen similar, aunque respondieron inicialmente a demandas de organizaciones sociales que desarrollaban, conjuntamente con agentes educativos, esfuerzos para la inclusión de los jóvenes sin escolaridad. En la formulación de los Centros, por lo tanto, tuvieron un peso significativo las organizaciones sociales, otorgando rasgos particulares a una propuesta que

recupera recursos y estrategias más amplias para potenciar los esfuerzos destinados a la escolarización de los jóvenes.

En esta línea, un elemento significativo del diseño de las iniciativas como resulta la inclusión de propuestas de formación para el trabajo, constituye un rasgo distintivo de la propuesta formativa de los CESAJ (bajo la forma de ofertas de Trayectos de Formación Profesional que se complementa a la formación del nivel). Esta característica se vivencia como un plus en la experiencia de los estudiantes en tanto, éstos las perciben como herramientas formativas para un futuro inmediato. En cambio, en las EdR, si bien se habilita este tipo de formación -con variaciones en relación al proyecto y posibilidades de cada una de las escuelas- por su carácter ha impactado en menor medida.

El diseño de políticas orientadas a asegurar la escolarización de adolescente y jóvenes presenta una tensión entre el carácter extensivo de las innovaciones o, por el contrario, su carácter intensivo. La extensión hace referencia a la escala o al alcance de la iniciativa en relación con la población potencial que atiende. La intensidad, describe tanto la profundidad de los cambios de la propuesta como la exigencia de instancias de diseño y ajuste en el nivel institucional (Terigi, 2009). El aspecto problemático de esta tensión se hace palpable si tenemos en cuenta que son las condiciones estructurales de la escuela secundaria las que dificultan que este nivel educativo logre metas de universalización para las que no ha sido diseñado; en este sentido, se requerirían cambios de gran intensidad, los que sin embargo parecen contrarios a la viabilidad y el alcance de las propuestas. Una lógica de baja intensidad en las modificaciones estructurales, en cambio, opera a favor de su relativa viabilidad y generalización; las experiencias de alta intensidad se diseñan y tienden a mantenerse acotadas (Mancebo, 2009; Terigi, 2009; Toscano *et al*, 2012).

En relación a su alcance, no caben dudas que la escala de atención que poseen ambas iniciativas abordadas resulta insuficiente para enfrentar el problema que representa el progresivo desgranamiento y desescolarización de los jóvenes en el nivel secundario. Sin embargo, ambas propuestas se presentan como experiencias de alta intensidad en relación de los cambios relativos al modelo organizacional de la escuela secundaria. Si se consideraran ambas experiencias como “laboratorios” de una transformación deseable para toda la

escuela secundaria debiéramos insistir sobre algunos aspectos en torno a su viabilidad y generalización.

Debe recordarse que uno de los aspectos diferenciales más importantes es el horizonte que cada perspectiva define para sus acciones. Las Escuelas de Reingreso se proponen como instituciones nuevas, en las cuales los estudiantes tienen la posibilidad de iniciar y culminar allí sus estudios, una vez que completen el cursado y aprobación de los cuatro niveles de materias correspondientes, obteniendo un título de educación media común de la Ciudad de Buenos Aires, equivalente a cualquier otra escuela de gestión estatal del GCBA.

En cambio, los CESAJ se proponen como un programa “puente”, en el cual los estudiantes pueden realizar el tramo que necesiten acreditar de la Escuela Secundaria Básica, quedando habilitados para ingresar a cualquier Escuela Secundaria Superior, en iguales condiciones que cualquier otro estudiante. Los referentes del programa sostienen que el objetivo de este programa “puente” es evitar la consolidación de un sistema “paralelo” de escolarización.

Por lo tanto, en el caso de los CESAJ, el carácter programático de su propuesta como “puente” para el reingreso de los jóvenes a una estructura que se mantiene inalterada en el sistema, deja abiertos interrogantes sobre la posible extensión de sus modificaciones. Es decir, en tanto dispositivo de ciclo cerrado y temporal, las innovaciones de los CESAJ parecen tener pretensiones más modestas sobre las transformaciones deseables que el modelo organizacional de la escuela secundaria requeriría. En el caso de las EdR, algunas particularidades de su diseño presentan una mayor proyección como propuesta institucional alternativa, y por esta misma razón, reaviva más acaloradamente los debates de política educativa.

Algunas reflexiones finales

En este artículo hemos presentado dos iniciativas de política educativa diseñadas como oferta específica para el reingreso a la escolarización de adolescentes y jóvenes, comparándolas entre sí, y marcando sus tensiones, potencialidades y límites.

Ahora bien, desde cierto punto de vista, el carácter intensivo y acotado del alcance de algunas iniciativas, puede interpretarse como acciones que tienden a la fragmentación del sistema educativo. Por ejemplo, Tiramonti sostiene que “la tendencia de incorporación a los distintos sectores sociales a la educación ha estado acompañada por un proceso de fragmentación del campo educativo consistente en la generación de diferentes instituciones para diferentes grupos” (Tiramonti, 2008). Desde esta perspectiva, las propuestas que han modificado algo del patrón humanista clásico de la escuela media tradicional, han sido catalogadas como productoras de *circuitos diferenciados* en el acceso a los bienes materiales y simbólicos.

En el cuadro de situación en el que se encuentra la expansión de la escolarización secundaria en la región, esta perspectiva plantea un complejo debate, particularmente para aquellas iniciativas que proponen cambios en los modelos institucionales del nivel, como las analizadas en este trabajo. Éstas han desarrollado importantes esfuerzos en la generación de variaciones al modelo institucional de la escuela secundaria, bajo el fundamento y ante la evidencia de que las formas tradicionales no han logrado generar las condiciones necesarias para la retención y escolarización de los jóvenes.

Países como Argentina, bajo la premisa de la *igualdad*, sostuvieron una oferta –no homogénea- pero sí bajo el *mismo* modelo organizacional y pedagógico para el nivel secundario, que en las diferentes oleadas de expansión mostró diversas formas de “*inclusión excluyente*” (Agamben, 2005). Como vimos la cobertura de la escuela secundaria fue ampliándose progresivamente, pero no ha logrado mejorar los niveles de escolarización¹² (CEPAL, 2005). Si bien la expansión del nivel se constata en el ingreso de nuevos

¹² Aún en los casos de países que tienen tasas de escolarización relativamente altas en la región, los niveles de terminación apenas llegan al 50% (CEPAL, 2005)

destinatarios o público a la escuela, también son altos los indicadores de desgranamiento y abandono, señalando que son muchos los estudiantes que salen de la escuela, habiendo transitado experiencias de fracaso y sin titulación. Al parecer la expansión de la oferta de escolarización se produce a costo de “degradar”¹³ a quienes ingresan al sistema, ya sea porque no se ajustan al modelo de sus destinatarios históricos o “ideales”, o porque directamente no pueden permanecer o transitar mucho tiempo por su oferta.

Así bajo la premisa de brindar a todos la misma educación se cuestiona la creación de ofertas con algún tipo de variación. Se ha creado un supuesto por el cual se equipara uniformidad a justicia y diversificación a injusticia, en tanto la diversificación apuntaría a una mayor fragmentación e inequidad en la distribución de las oportunidades. Sin embargo, sabemos que en el desarrollo histórico de las ofertas del sistema educativo se han ido creando circuitos de calidad diferenciados: ya sea por la reacción de las *elites*, creando y sosteniendo circuitos de distinción (Ziegler, 2008), ya sea por la diferenciación en el acceso en las escuelas de gestión privada, o las enormes disparidades de públicos y calidades que se producen en las estratificaciones propias de las escuelas de gestión estatal. Este desarrollo demuestra que las prácticas homogeneizadoras han sido fuerte productoras de desigualdad social y que la uniformidad no es garantía suficiente para la equidad (Terigi, 2008). En suma, se idealiza un sistema educativo que se cree homogéneo, pero que funciona segmentada y fragmentadamente.

Esta perspectiva en el análisis pedagógico tiende a señalar el problema de la segmentación en relación a la calidad de las ofertas. Rápidamente las formas alternativas al modelo hegemónico del sistema educativo, particularmente aquellas consideradas “focalizadas” porque contemplan características particulares de los jóvenes (por ejemplo, el hecho de estar desescolarizados), suelen considerarse como ofertas de menor calidad, emparentando lo universal/igual a las

¹³ Se hace referencia a las diferentes prácticas de uso en el sistema educativo, a las cuales refieren los entrevistados: “los bajan de grado” cuando vienen de otro país o provincia, o pasan de una escuela pública a una privada; los cambian de turnos, les recomiendan no continuar sus estudios cuando padecen enfermedades crónicas; entre otras desarrolladas en la tesis en curso de Bárbara Briscioli sobre “*Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*”, dirigida por Flavia Terigi. Doctorado en Educación. FCE-UNER.

ofertas de calidad y la diversificación como degradación de la misma. Esta hipótesis tiende a develar el supuesto de una única oferta de escolarización (universal) sobre la que sólo se definen variaciones cuantitativas de calidad. Lo que se aleja de la forma universal o común, marca su diferencia en términos negativos o deficitarios (fuera de lo común).

Decisivamente, las políticas que tienden al cambio de los modelos organizacionales ponen en cuestión aquel modelo fundante clásico y homogeneizante de escuela secundaria, que ha dado clara muestra de su potencialidad excluyente, buscando la definición de alternativas para una educación con relevancia social y cultural para todos.

La intención es garantizar el derecho a la educación, ofreciendo *otras* condiciones de escolarización para que los estudiantes puedan progresar y terminar el nivel. Y las experiencias observadas demuestran que se ponen a disposición un conjunto complejo de recursos para lograr que esto suceda (a través de pautas de organización, modalidades en los regímenes, diseños didácticos específicos, estrategias de acompañamientos, etc.).

Esta reflexión no apunta a idealizar las propuestas bajo análisis. Como hemos constatado también en las EdR hay altos niveles de deserción a lo largo del ciclo lectivo, sus formas de organización producen nuevas arbitrariedades (Briscioli, 2011a), y en el caso de los CESAJ, el carácter “puente” de la propuesta configura nuevas dificultades para la continuidad de los estudiantes en instancias superiores del nivel. Se destaca que puede garantizarse el derecho a la educación secundaria en formatos diversos de modos menos hostiles.

Como vemos la problemática de la “inclusión” trae aparejada un conjunto de definiciones y discusiones en torno al carácter universal o focalizado del alcance de las políticas o en torno al carácter remedial y/o transitorio de las acciones (Baquero, *et al*, 2009). Sin embargo el patrón organizacional rígido y estable de la escuela secundaria define dificultades sustantivas para los intentos de cambio en los formatos de organización en el nivel. Por lo tanto el análisis de iniciativas que plantean propuestas de formatos alternativos para la escolaridad media ofrece una valiosa oportunidad para la producción de saberes que aporten a la reflexión y

colaboren en la construcción de las políticas destinadas a garantizar el derecho a la educación de los jóvenes (Toscano, *et al*, 2012).

Referencias bibliográficas:

Asociación Civil “Educación para todos” (2008) Situación de los adolescentes y jóvenes del AMBA desde el punto de vista educativo: Informes estadísticos para el PICT 33531. Coordinador: Martín Scasso. Buenos Aires.

Acosta, Felicitas (2011). *Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la Educación Secundaria*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, marzo de 2011.

Agamben, G. (2005). *Homo Sacer II. El Poder Soberano y la nuda vida*. Valencia: Editorial. Pre-Textos

CEPAL (2005). *Panorama Social de América Latina 2004*. Santiago de Chile: Publicación de Naciones Unidas.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012) La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. Revista *Espacios en Blanco*. Tandil: NEES/UNCPBS. (En prensa)

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 292-319. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>

Briscioli, Bárbara (2011a) “Decisiones institucionales que obstaculizan la progresión por la escolaridad de los estudiantes”. Ponencia presentada en las Jornadas de Becarios 2011. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, 19 de octubre de 2011.

Briscioli, Bárbara (2011b) “*Acá te explican, te tienen paciencia*”. Fragmentos de estudiantes entrevistados en Escuelas de Reingreso. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Sociología: Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina. 8 al 12 de agosto de 2011. Carrera de Sociología, FSOC, Universidad de Buenos Aires - Instituto de Investigaciones Gino Germani, FSOC, UBA Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). Estrategias ante las desigualdades en la escuela secundaria. Editorial Santillana.

López, Néstor y Sourrouille, Florencia (Comps.) (2010). DEBATE 07: Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana. SITEAL. IPE/UNESCO – OEI. Noviembre 2010.

Mancebo, María Esther y Monteiro, Lucía (2009). Programas de Aulas Comunitarias (Uruguay). Madrid, OEI.

Terigi, F; Briscioli, B (colaboración) (2012). *La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes en América Latina. Aportes para el análisis de la situación y la deliberación de políticas*. Informe producido para el Encuentro Sectorial de Intercambio y Programación “Políticas educativas garantes de la permanencia y del reingreso de los alumnos de educación secundaria”, del programa EUROsociAL. Buenos Aires, marzo de 2012.

Terigi, 2008 Terigi, F., (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Revista Propuesta educativa. Año 17.Nro 29. Junio. 63-71

Terigi, F. (2009). Las políticas de inclusión educativa. En Terigi, F., Perazza, R., Vaillant, D., *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*.

Colección: Educar en Ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación, la ciencia y la Cultura. 143-190.

Terigi, F. (2011) Ante la propuesta de “nuevos formatos”: Elucidación conceptual. En *Quehacer Educativo*. Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros. N° 107. Junio. 15- 22

Tiramonti, G. (2008) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.) “*La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*”. Buenos Aires, Manantial/FLACSO.

Toscano, A. y Diez, M. (Coord.) (2012). *Estudios de Políticas Inclusivas: Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ)*. Conurbano Bonaerense (Argentina). UNGS/UNICEF- Argentina.

Ziegler, S. (2008) Variaciones en los territorios de la excepción: retratando las experiencias escolares de las elites. En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comps.) “*La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*”. Buenos Aires, Manantial/FLACSO.