

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

María Eugenia Vicente.

Grupo de Estudio sobre Historia y Enseñanza de la Sociología - Historia Sociológica de la Sociología en Argentina (GEHES- HSSA) del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG)/CONICET- UNLP.

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina)/ becaria de posdoctorado.

vicentealbisu@gmail.com

Eje 14. Saberes, prácticas y procesos educativos.

La gestión educativa de las políticas de inclusión social: a propósito de la sanción de la obligatoriedad de la formación de nivel secundario.

1. Introducción

Cada política educativa plantea una relación diferente con los procesos de gestión educativa, traduciéndose en sus estructuras organizacionales. En la actualidad, la política de educación nacional se orienta a promover la igualdad a través de asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los niños, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios (Ley 26.206, 2006: 17). En la realidad, el sistema educativo aún mantiene las prácticas de gestión acorde a la tradicional estructura burocrática y despolitizada, acorde a una política educativa de corte selectiva. De esta manera, la actual administración de la educación tiene el desafío de renovar sus prácticas institucionales a los fines de hacer viable la política de inclusión social.

En este marco, la presente investigación se inscribe en los estudios de la administración educativa y se propone aportar al conocimiento sobre la gestión de la inclusión social tanto en las instancias centrales de la administración educativa como en las instituciones en particular. En función de ello, el objetivo general consiste en reconstruir las decisiones, elecciones y acciones llevadas a cabo por los directores encargados de la administración educativa del nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires, con relación al cumplimiento de la ley

nacional de obligatoriedad de educación secundaria, caracterizada tradicionalmente de elitista y selectiva.

2. Desarrollo

2.1. Obligatoriedad escolar y estructura institucional

El carácter social del sistema educativo consiste en que cada grupo posee su propio tipo de escuela para perpetuarse, asentado en una determinada estructura institucional y sobre un pretendido derecho: el derecho de todos a la educación, con su contraparte, la obligatoriedad escolar. En este sentido, la obligatoriedad escolar y la estructura institucional se convierten en conceptos que sustentan conceptualmente ésta investigación y que se han configurado y dirimido de diferente manera a lo largo de la historia.

Por estructura organizacional¹ (Blau, 1974; Hall, 1983) se comprende a la distribución de las personas en diferentes líneas, entre las posiciones sociales que influyen el papel de ellas en sus relaciones. Ello implica una división del trabajo, ya que las personas se les asignan, dentro de las organizaciones, diferentes tareas u oficios. Asimismo, implica una jerarquía puesto que las posiciones que detentan las personas tienen reglas y normas que especifican, en grados diferentes, cómo deben comportarse en esas posiciones.

La estructura organizacional desempeña tres funciones básicas. Primero, y fundamentalmente, las estructuras están para producir resultados organizacionales y alcanzar objetivos organizacionales. Para ello se dispone de un conjunto de normas, políticas y procedimientos que rigen las actividades (formalización). Segundo, las estructuras dividen la mano de obra de forma tal de regular la influencia de las diferencias individuales sobre la organización (diferenciación). Tercero, las estructuras son el medio en el cual se ejerce el poder (las estructuras conforman también o determinan qué posiciones tienen poder), en el cual se toman decisiones (el flujo de información que se requiere para tomar una decisión está

¹ Otros autores refieren a “forma escolar” o “formato escolar”. Por forma escolar (Ávila, 2007) se hace referencia al conjunto de prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables y que constituyen los componentes duros de la escuela, tales como la organización de tiempos y espacios, la clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos, la definición de las posiciones de saber y no saber, las formas de organización del conocimiento a los fines de la enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes.

En este sentido, las características concretas que toman estos diferentes componentes aluden a los formatos escolares. Así, el formato escolar moderno (Terigi, 2008; Montes y Ziegler, 2010) refiere a la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del currículum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo, como constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela secundaria.

determinando, en gran medida, por la estructura) y en el cual se llevan a cabo las actividades de las organizaciones (centralización).

En los comienzos del sistema educativo argentino, la sanción de la obligatoriedad de la educación primaria, a través de la ley 1420 en 1882, implicó que la escuela y el proceso de escolarización, adquirieran la función de asegurar el orden social a través de la disciplina y control (Grinberg y Levy, 2009).

Al respecto, Foucault [1975] (2003) señala que la disciplina es una forma que asume el ejercicio del poder en la sociedad que supone la distribución jerárquica y funcional de los elementos de forma de generar una determinada modalidad de disposición de los cuerpos y sus movimientos. Por su parte, Álvarez Uría y Varela (1991) señalan que se trató de una auténtica invención de la burguesía para “civilizar” a los hijos de los trabajadores, a través de la construcción de un espacio de domesticación, donde una masa de niños estuvo sujeta a la autoridad de quien rige, durante una parte importante de sus vidas, sus pensamientos, palabras y obras.

Asimismo, la obligatoriedad de la escolaridad primaria, como estrategia de control social, fue procesada a través de una estructura institucional que sustentó dicho control: la burocracia educativa. Al decir de Weber [1922](1992), se trató de una máquina viva caracterizada por la especialización del trabajo, la delimitación de las competencias, los reglamentos y las relaciones de obediencia jerárquicamente graduados. Este sistema jerárquico de responsabilidades, libran al individuo, a la vez que le niegan, de cualquier responsabilidad moral sobre las acciones que se ajustan a las normas y a los intereses de la organización, operando en beneficio de los intereses de las élites dominantes.

En este sentido, acorde a lo señalado por Pineau (2001), la educación fue ubicada en un doble juego de obligaciones y derechos. Por un lado, es un derecho incuestionable de los individuos que la sociedad debe garantizarlas, pero a su vez es una obligación de los ciudadanos para con la sociedad. Derecho y obligación educativa, como términos indisolubles, marcan en su tensión las estrategias de gubernamentalidad en juego. Desde entonces, consideraron como un tema prioritario de su agenda el expedir reglamentos, leyes, decretos, artículos, normas constitucionales, acuerdos internacionales, pactos, campañas, etc. referentes a lo educativo.

Un ejemplo de este tradicional orden educativo se traduce en las instancias ejecutoras y decisorias del sistema, materializada en el Consejo Nacional de Educación (CNE), la dirección facultativa y la administración general de las escuelas que funcionaba en la capital de la República (Buenos Aires), bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública.

Según el artículo 57 de la Ley de Educación Común No. 1420, las atribuciones y deberes del CNE eran:

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

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

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

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

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

(...) Suspende o destituir a los maestros, inspectores o empleados por causa de inconducta o mal desempeño de sus deberes, comprobados por los medios que previamente establezca el reglamento general de las escuelas y dando conocimiento al Ministerio” (Ley 1420, 1887: 24).

Otro ejemplo de control en esta forma burocrática de organización de la educación, era la figura de los inspectores, quienes eran los encargados de vigilar, controlar, fiscalizar y garantizar al máximo posible que el servicio educativo se efectivice (Southwell y Manzione, 2011; Dussel, 1995). Los inspectores eran funcionarios dependientes del Consejo Federal de Educación, sus atribuciones y funciones eran limitadas y se centraban en actividades de control -entendidas de manera jerárquica y coercitiva- y elevación de información a las instancias superiores.

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

El nacimiento del nivel de educación secundaria en Argentina se ubica en 1863, cuando el presidente Mitre promulgó el decreto de creación del Colegio Nacional de la capital provincial. Tenía como fin la enseñanza preparatoria que habilitó para el ingreso a grados universitarios. La función social de la enseñanza en el nivel secundario se orientó a formar un hombre que cumpliría papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una elite (Dussel, 1997; Tedesco, 1970; Puiggrós, 2007).

A lo largo del tiempo, la democratización del nivel secundario y la burocracia educativa, fue transformando sus características socio- educativas. Puntualmente, en la década de 1980, Tiramonti (1989) señalaba que el nivel secundario estaba en crisis, por la confluencia de los siguientes factores: la masificación y la homogeneización de las modalidades entre sí, la diferenciación interinstitucional al margen de las modalidades para seleccionar las elites, la difusión de un modelo cultural humanístico clásico, que no traducía los aspectos dinámicos de la cultura y, por último, una metodología divorciada de la problemática del adolescente al cual se dirigía. Los altos índices de matriculación y la existencia de porcentajes importantes de población que había cursado al menos un par de años en la enseñanza secundaria, indicaban que se incorporaron al nivel al conjunto de los sectores medios y a una proporción de jóvenes de los sectores populares.

Este escenario promovía ciertas condiciones tendientes a la democratización de la educación, y la oportunidad para modificar las estructuras administrativas verticales y reproductoras de ciertos órdenes sociales, para convertirse en un modelo que pueda representar los intereses de amplios sectores de la población educativa.

No obstante, el aumento de la población atendida por el nivel secundario se tradujo en un crecimiento cuantitativo² que mantuvo a los organismos administrativos destinados a reproducir la estructura burocrática del sistema (Tiramonti, 1989; Paviglianitti, 1988).

En la década de 1990 la política educativa nacional declaraba que el “Sistema Educativo asegurara, a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna. Además, el Sistema Educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional” (Según los Arts. 8 y 9 de la Ley 24.195, 1993: 3).

En términos organizacionales, y acorde a los lineamientos políticos mencionados, la administración del sistema educativo debía ser:

“Artículo 51 - El Gobierno y Administración del Sistema Educativo asegurara el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, teniendo en cuenta los criterios de: -Unidad Nacional; - Democratización; -Descentralización y Federalización; -Participación; -Equidad; -Intersectorialidad; - Articulación; -Transformación e innovación” (Ley 24.195, 1993: 13).

² La Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires pasó de tener 25 empleados en 1905, a 281.509 personas para finales del siglo XX (Katz, 1996).

Pese a las asunciones de administrar el sistema de forma equitativa, democrática, participativa e innovadora, en la realidad, el modelo organizacional que imperó fue una “recentralización neoconservadora” (Vior, 2008). Esta estructura implicaba la descentralización de responsabilidades pero acompañada por la centralización de las decisiones esenciales. Mientras los gobiernos provinciales debieron asumir la responsabilidad académica y financiera del sistema, el PEN se reservó la atribución de analizar, evaluar e intervenir en la gestión y el control de los recursos técnicos y financieros, con el consecuente poder sobre el acceso al financiamiento interno y externo. Se reservó, también, la atribución de evaluar los sistemas educativos jurisdiccionales a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, cuyos resultados definían las prioridades esenciales para las jurisdicciones.

En otros términos, ante la masificación el sistema educativo ofreció a estos nuevos (y diferentes) alumnos la misma oferta educativa a través de la misma estructura institucional orientada a defender los intereses de los grupos sociales minoritarios que tradicionalmente asistían al nivel secundario del sistema educativo (Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 1989).

2.2. Escuela secundaria y estructura organizacional en la actualidad

A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de este siglo XXI, Tiramonti (2011) señala que el nivel secundario encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su misión diferenciadora y selectiva. Segregó las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares, cada uno de los cuales fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo sociocultural y expulsar al resto. En este sentido, las estadísticas muestran la capacidad expulsiva del nivel: sólo el 11 % de los alumnos que ingresa en primer grado termina la secundaria. De acuerdo a los resultados del análisis de las trayectorias educativas, el núcleo de la expulsión se encuentra en el nivel secundario. Mientras en la educación primaria el abandono no supera el 2% en cualquiera de sus grados; en la secundaria la cifra alcanza el 21,6 % en el caso de los establecimientos estatales y baja al 12,5 % en las privadas. En este sentido, Tenti Fanfani (2003) sostiene que cada vez más los títulos que tienen formalmente un valor igual presentan un valor real extremadamente desigual. No es lo mismo ser graduado de una institución de “élite” (donde tanto los factores de la demanda como los de la oferta contribuyen al desarrollo de aprendizajes que se valorizan en el mercado de trabajo) que de una institución mediocre, donde todo conspira contra el desarrollo de aprendizajes significativos.

En 2006, en Argentina se sancionó una nueva ley de educación que derogó a la Ley de Federal de Educación No. 24.195. La nueva ley, denominada Ley de Educación Nacional (LEN) No. 26.206 y actualmente en vigencia, expresa tres objetivos que son históricamente atribuidos a la educación secundaria, pero han sido resueltos de manera diferenciada en el pasado (Puiggrós, 2007; Pereyra y Pontremoli, 2014). En primer lugar, la ley señala garantizar el acceso al conocimiento posibilitando la continuidad de los estudios. La continuidad de los estudios no se reduce a la continuidad en la universidad, puesto que sólo el 12% de los jóvenes que terminan la educación secundaria acceden a la educación universitaria. Además, la continuidad en los estudios tampoco puede restringirse a lograr la permanencia en el banco escolar, sino que debe avanzar hacia la conformación de sujetos que tengan acceso al conocimiento que necesiten en los lugares sociales por los que transitan, propios o no actuales o futuros. En este sentido, la construcción del nuevo diseño curricular para la educación secundaria se realiza de modo significativamente distinto a los cambios producidos con anterioridad.

En segundo lugar, la ley determina fortalecer la formación y las prácticas ciudadanas. El sostener un enfoque de derechos en las prácticas pedagógicas implica el reconocimiento de la condición ciudadana de los alumnos y su poder hacer como adolescentes y jóvenes en el presente, particularmente su poder hacer como alumnos en las escuelas. No se apela a la concepción de formar ciudadanos “en” o “para el” futuro, postergando la participación activa de los sectores jóvenes de la sociedad en espacios donde son actores fundamentales. Por el contrario, se interpela a todos los actores institucionales y sociales en el contexto socio-cultural actual, para comprometerlos en acciones de interrelación; de asunción de responsabilidades; de generación de vínculos y lazos sociales entre generaciones, entre géneros, entre clases y entre etnias, etc. Planteado en estos términos, enseñar la constitución, los derechos y las obligaciones o realizar proyectos sobre Derechos Humanos es condición necesaria pero no suficiente ya que sólo cobra sentido en el marco de una escuela democrática.

En tercer lugar, la ley declara vincular la escuela con el mundo productivo para preparar a los alumnos para ingresar al mundo del trabajo. Para ello, la escuela debería responder a la cuestión de la gran cantidad de jóvenes y adolescentes que trabajan, que ya están insertos en el mundo de la producción y que por distintos motivos por la desconexión entre escuela y trabajo no pueden sostener la escolaridad. Así, la preparación para el trabajo en los años superiores de la educación secundaria permite brindar oportunidades para conocer los

distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual, y sobre los múltiples lugares que cada uno podría alcanzar estudiando. El trabajo, en este sentido, deja de considerarse objeto privativo de ciertas modalidades de la secundaria para convertirse en un concepto estructurante de todas las escuelas secundarias para que “trabajar o estudiar” no se transformen en decisiones excluyentes.

De esta manera, la Ley de Educación Nacional declara promover una política de igualdad educativa a través de la cual “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (Artículo 79 de la Ley 26.602, 2006: 17).

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

“Artículo 122.- La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución” (Ley 26.206, 2006: 25).

Montes y Ziegler (2012) advierten que si bien esta dinámica da lugar a la incursión de nuevos sectores recién llegados a la secundaria, en la mayoría de los casos efectúan una escolaridad fallida en la medida en que las instituciones continúan operando bajo el principio de selección por exclusión de finales del siglo XIX y consolidado en el XX. Con lo cual, la inclusión y la obligatoriedad exigen modificaciones al formato escolar moderno.

En relación a los desafíos institucionales que esto plantea, Terigi (2008: 29) reconoce que “en nuestro país, la administración educativa no está preparada para asumir sin dificultades cambios importantes en el formato escolar de la escuela media. Esto no se debe a un supuesto

defecto de funcionamiento de las burocracias de Estado sino, por el contrario, a que están preparadas para el funcionamiento que se les ha exigido históricamente y a que es ese funcionamiento donde han acumulado experiencia”. Ha sido parte de la idea de educación común la extensión de un determinado formato, cuyos rasgos como el aula graduada, la clasificación del curriculum o la separación familia/escuela llegaron a ser la manera estándar de entender la educación. Hoy en día, esa manera estándar de entender la educación, a favor de la unidad del sistema educativo, termina revirtiendo de manera conservadora sobre la posibilidad de diversificar los formatos institucionales de la escuela secundaria como herramienta de promoción de mayor justicia.

2.3. Políticas educativas, estructuras organizacionales y gestión educativa

Tal como se mencionaba al comienzo del artículo, cada política educativa plantea una relación diferente con los procesos de gestión educativa, traduciéndose en sus estructuras organizacionales. En este sentido, se reconocen dos estructuras institucionales educativas, por un lado, la estructura tradicional de la burocracia educativa, y por otro lado, la estructura de la democracia educativa. Ambos modelos teóricos son tipos ideales que se colocarían en los extremos de un continuo que permitiría analizar las diferentes prácticas de gestión educativa.

El primero se originó en los inicios del sistema educativo argentino, y actualmente vigente, se sostiene en una estructura organizacional burocrática orientada a favorecer procesos sociales de disciplinamiento y control social. En este modelo, las escuelas sufren una presión especial para que adopten e impongan toda la racionalidad burocrática con el fin de ejercer control sobre una juventud potencialmente rebelde. Al mismo tiempo, las instituciones educativas ritualizan sus relaciones con la burocracia para lograr adaptarse. Esto trae como consecuencias la estandarización de procesos que se traduce en objetivos irrelevantes para la institución, y la excesiva jerarquización provoca múltiples e indeterminados procesos institucionales que entorpecen la búsqueda de soluciones acordes a cada realidad institucional (Oszlak, 1977; Bates, 1989; Weber, 1991).

Planteado en éstos términos, la gestión educativa de las instituciones escolares, o “*gestión como fatalidad*” (Duschatszky y Birgin, 2001) se caracterizaría como aquella que pretende ajustar la realidad educativa a un deber ser, donde los rumbos estarían trazados. Sólo se trataría de apropiarse de sus beneficios y controlar sus riesgos. En función de ello, el estilo de participación que promueve el directivo, denominados autoritario y administrativo (Ball, 1989) se orientaría a controlar el flujo de información dentro de la organización, a través de

procesos estandarizados y regulados de sistemas de información. Al mismo tiempo, el medio más directo de control es suprimir el debate; se intenta que los subordinados no puedan expresarse públicamente.

Un ejemplo de este modelo se puede encontrar en la etapa inicial del sistema educativo argentino, respecto de la concepción de estudiante e inspector. Al estudiante se lo consideraba objeto de disciplinamiento y control, necesario para lograr ingresar a la vida en sociedad. Por su parte, el inspector era el encargado de asegurar que en las instituciones se aplique la política educativa enunciada en la ley de educación. En este sentido, las escuelas eran los canales para que la prescripción se haga realidad.

La segunda estructura organizacional educativa se presenta cuando los procesos sociales de masificación de la escolaridad secundaria, y el crecimiento acelerado del sistema educativo se presentaron como una oportunidad para la resignificación y democratización de la estructura institucional. Este segundo modelo es conceptualizado como de “democracia educativa” (Rothschild-Whitt, 1979; Bates, 1989), y se caracteriza por reconocer que la acción humana hace posible la existencia de respuestas creativas y únicas a la experiencia y que las circunstancias locales son diferentes unas de otras. Asimismo, otra de las características fundamentales de este segundo modelo es que aboga por una repolitización del individuo a los fines de lograr una autonomía libre de dominación.

Planteado en éstos términos, la gestión educativa de las instituciones escolares o *gestión como ética* (Duschatszky y Birgin, 2001) que supone dejarse alterar por el problema y no sólo hacer algo con él, implica moverse de lugar, desbordar las medidas usuales para analizarlo. “La conflictividad invita a pensar lo que se fuga de la imagen aprendida, del estereotipo, del habitus (los esquemas aprendidos sobre el alumno, la escuela, la familia, el docente) para abordarlo desde los costados menos explorados” (*Ibid.*, 146). No se trata de un gesto de importación ni de aplicar allí lo que está de moda allá, es hacerse preguntas, es más, es hacer del preguntar un rasgo del oficio (Frigerio, 2007).

Un ejemplo de este segundo modelo se puede rastrear en algunas redefiniciones de la actual política educativa en torno a los sujetos que fueron mencionados en el anterior ejemplo, los inspectores y los estudiantes. En este segundo modelo, el estudiante es reconocido como sujeto de obligaciones y derechos: en calidad de ciudadano, y reconociendo su vida en sociedad, también se lo reconoce como un sujeto con trayectorias, experiencias y saberes previos necesarios para ser tenidos en cuenta para las propuestas pedagógicas.

Por su parte, en este modelo el inspector es un actor social que asesora y acompaña las decisiones y prácticas institucionales con el objeto de desarrollar la normativa pero sin perder de vista los problemas, prioridades y dinámicas específicas de cada institución (Gvirtz y Podestá, 2009; DiNIECE, 2013).

2.4. La gestión de la inclusión social en el nivel de educación secundaria, como objeto de estudio

La presente comunicación expone los resultados iniciales de la investigación denominada “Entre la burocracia y la democracia educativa: configuraciones de la gestión de la inclusión social en un nivel educativo de tradición selectiva”, actualmente en curso, desarrollada en el marco de una beca postdoctoral³. Dicha investigación tiene como principal objetivo el de reconstruir las decisiones, elecciones y acciones llevadas a cabo por los directores encargados de la administración central⁴ y directores de instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires, con relación al cumplimiento de la ley nacional de obligatoriedad de educación secundaria, caracterizada tradicionalmente de elitista y selectiva.

La metodología se inscribe en los estudios socio- educativos de la administración de la educación, orientada a analizar cualitativamente las prácticas educativas desde una perspectiva institucional. En función de ello, la investigación prevé utilizar fuentes primarias y secundarias, cuyas técnicas de construcción de datos serán la entrevista en profundidad, el análisis documental y la reconstrucción de trayectorias académicas y profesionales de los directores de la dirección seleccionada. En relación a la estrategia de análisis, se constituirá de la categorización, codificación de datos, y creación de un mapeo conceptual.

La investigación en cuestión, y sus correspondientes avances, se enmarcan en una línea mayor de estudio que se dedican a analizar cómo se hace realidad la inclusión social en el campo educativo en nuestro país, reconociendo que existe un agotamiento de la estructura organizacional educativa tradicional para sostener la inclusión, pensada a través de la obligatoriedad escolar.

³ Beca dirigida por el Dr. Diego E. Pereyra, con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA (2015- 2017).

⁴ En la actualidad, la DGCyE está constituida por una Dirección Central de la que dependen 17 direcciones (entre las que se cuenta la Dirección de Educación Secundaria), con 42 sub – direcciones; 2 subsecretarías, el consejo provincial de educación y trabajo, la comisión de investigaciones científicas, y la coordinación de la unidad de ministro. La Dirección atiende a más de 4.101.205 alumnos, en total. Por su parte, la Dirección de Educación Secundaria está a cargo de tres directores y atiende a 1.004.714 estudiantes.

En este marco, algunos estudios (Ávila, 2007; Terigi, 2008; Urresti, 2008; Tiramonti, 2011; Montes y Ziegler, 2010; Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2013; Korinfeld, Levy y Rascovan, 2013; Southwell, 2011; Baquero, Greco y otros, 2007; Baquero, Terigi, Toscano y otros, 2012; Redondo y Martinis, 2015) abordan la variación en las estructuras organizacionales educativas tradicionales, sus persistencias e innovaciones en relación a la gestión educativa, las subjetividades y los procesos culturales, y la experiencia escolar. Otros estudios (Tiramonti, 2007; Krichesky, 2007, 2014; Torres Molina, 2012; Areal y Terzibachian, 2012; Briscioli y Toscano, 2012; Garino, 2013; Arroyo y Nobile, 2015) abordan las diferentes propuestas alternativas a la estructura organizacional educativa tradicional, como son las Escuelas de Reingreso (ER), los Centros de Estudios Secundarios para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), los Bachilleratos Populares (BP).

En ésta oportunidad, se presentan brevemente los avances de la investigación, en relación a:

- a) La reconstrucción de prácticas democráticas de gestión educativa en orden a facilitar la inclusión social en el nivel, producto de 32 entrevistas en profundidad realizadas a directores de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata entre los años 2011 y 2014 (correspondientes a 22 escuelas secundarias básicas públicas, 8 escuelas secundarias básicas privadas y 2 escuelas secundarias técnicas).
- b) El reconocimiento de escuelas secundarias con estructuras organizacionales alternativas a las tradicionales, emergidos durante la última década, producto del análisis de fuentes bibliográficas.
- c) Exponer las variaciones de las prácticas de gestión al formato tradicional de la escuela secundaria y las variedades de estructuras organizacionales que demuestren la diversidad de propuestas de escolarización como estrategias de inclusión social.

2.4.1. Variaciones en la estructura organizacional tradicional

Estrategias de permanencia: los proyectos diseñados e implementados por los estudiantes. La elección de la modalidad⁵ de la educación secundaria ofrece la posibilidad de interrogar acerca desde qué lugar pedagógico y social se está planteando las propuestas la escuela. En

⁵ La educación secundaria argentina tiene la siguiente estructura: La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

este sentido, la modalidad constituye la orientación formadora que tiene la escuela y que puede convertirse, al mismo tiempo, en la estrategia para que los estudiantes permanezcan.

Asimismo, las formas de vincularse los estudiantes con los docentes, también llamados vínculos inter- generacionales, no remiten a la asimetría con respecto al saber, que durante tanto tiempo ha configurado las relaciones al interior de las instituciones educativas. Sino más bien, se trata de un acercamiento erigido a partir de compartir las mismas experiencias desde lugares distintos, más allá de los roles que cada actor cumple en la vida institucional (el rol del director, el del docente, el del preceptor, el de los estudiantes, etc.). Se trata de aportar a una experiencia en conjunto desde los capitales e intereses de cada uno construidos a lo largo de las diferentes trayectorias profesionales, laborales, educativas y sociales.

Estrategias de continuidad en las trayectorias de los estudiantes: el vínculo con el trabajo. La estrategia de aprendizaje vincula el protagonismo de los estudiantes con aquello que propone la cotidianeidad socio- territorial más próxima a los estudiantes. Si bien es una posibilidad que una misma institución pueda albergar a jóvenes y adolescentes de diferentes territorios, principalmente aquellas escuelas ubicadas en los grandes centros urbanos, la variable territorial puede ser una aliada al momento de plantear propuestas pedagógicas de interés para los estudiantes. En torno a ello, la dirección escolar promueve diferentes acuerdos, convenios y pasantías con organizaciones sociales y productivas, y así ofrecer una posibilidad de acercamiento al mundo laboral.

El derecho a la educación secundaria: una tarea de co- responsabilidad. Los ámbitos de socialización más próximos a los jóvenes y adolescentes merecen unirse en una relación donde todos sean actores fundamentales para sostener la concurrencia a la escuela. En este sentido, una posible acción es convocar a los padres para participar de actividades, la construcción de ideas y proyectos. Esto le demuestra al estudiante que quienes lo rodean apuestan y acompañan esta etapa de su trayectoria desde el mejor lugar, desde el lugar de la participación. Al mismo tiempo, los conflictos alejan y debilitan los vínculos con las familias; por eso, el planteamiento del derecho y la obligatoriedad en secundaria se constituye en una oportunidad para redefinir el contenido de los vínculos: ¿por qué y para qué se convoca a la familia?

Nuevas condiciones de sostén ante una vieja fórmula: la repitencia. Se trata de llevar a cabo ciertas estrategias que faciliten el trayecto del estudiante por la escolarización secundaria a partir de intentar lograr cierto equilibrio entre aquellas trayectorias curriculares planteadas por los diseños y los programas de enseñanza, y las diversas trayectorias educativas reales de los estudiantes.

Una de estas propuestas concretas es ayudar al estudiante, a través de la apertura de espacios de consulta y clases de apoyo, a rendir ciertas materias adeudadas del año anterior en los primeros meses del año. Otra forma alternativa de cumplir con los requisitos de la gradualidad es la búsqueda de alternativas a las tradicionales instancias evaluativas, tales como el reemplazo de los exámenes finales por cursadas intensivas de aprobación de materias.

2.4.2. Variedades de las estructuras organizacionales del nivel secundario

Escuelas de Reingreso (Arroyo y Nobile, 2015; Tiramonti, 2007; Krichesky, 2007): a partir del año 2004 se crearon en la Ciudad de Buenos Aires los seis primeros establecimientos educativos conocidos como Escuelas de Reingreso con un plan de estudios de modalidad bachiller. Esta propuesta está pensada para un sector particular de la población joven, aquella que por motivos diversos no comenzó sus estudios de nivel secundario, o ha visto interrumpida su escolaridad y está interesado en realizar o completar sus estudios secundarios.

Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (Toscano, 2012; Krichnevsky, 2014): A partir de 2009, la Dirección Provincial de Educación Secundaria implementa una propuesta de escolarización para el reingreso y aceleración de trayectorias educativas destinada a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que se encuentran fuera del sistema educativo, en la que se incluyen instancias de formación para el trabajo y que puede desarrollarse en articulación con organizaciones de la sociedad.

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

Bachilleratos Populares (Torres Molina, 2012; Areal y Terzibachian, 2012; Aguiló y Wahren, 2013): en el 2004 nacen las primeras experiencias de los Bachilleratos Populares impulsados por organizaciones sociales como las organizaciones de desocupados y las fábricas recuperadas. Presentan dos características principales: por un lado, dar respuesta concreta a la necesidad de terminalidad secundaria para los sujetos jóvenes y adultos de los barrios donde ya estaban trabajando estas organizaciones sociales y, por el otro, proponer nuevas formas de pensar y practicar la educación en orden a lograr mayor inclusión educativa. Actualmente son coordinados por la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, la Red de Bachilleratos Populares⁶, y Batalla Educativa. Actualmente, son más de cien BP, distribuidos por todo el país que se desarrollan en conjunto con empresas recuperadas, cooperativas, centrales de trabajadores, movimientos, frentes y sindicatos.

A continuación, se expresan en las principales características de las propuestas de escolarización presentadas anteriormente, retomando las disposiciones básicas que estructuran la escuela secundaria planteadas por Terigi (2008): la clasificación del curriculum, el principio de designación de los profesores y la organización del trabajo docente. El avance de la investigación prevé avanzar en el análisis de la gestión educativa de las distintas dimensiones y, en particular, en las estructuras organizacionales de cada una siendo el principal interés del estudio.

⁶ La diferencia existente entre las posiciones de la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha y la Red de Bachilleratos Comunitarios, define diferentes escenarios en lo que respecta a las instancias de articulación y negociación con el Estado.

Cuadro 01: Características principales de las distintas propuestas de escolarización secundaria en la actualidad.

	SECUNDARIA TRADICIONAL	CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES (CESAJ)	ESCUELAS DE REINGRESO (ER)	BACHILLERATOS POPULARES (BP)
Dónde	En todo el territorio argentino.	En territorio de la Provincia de Buenos Aires.	En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.	En todo el territorio argentino.
Cuándo	A partir de 1863	A partir del 2009	A partir del 2004	A partir del 2004
Tipo de propuesta de escolarización	De formación secundaria tradicional	De aceleración y reingreso a los estudios secundarios	De terminalidad de los estudios secundarios	De formación secundaria alternativa a la tradicional
La clasificación del currículum	Cursado y promoción por año (gradualidad). Repitencia. Con exámenes. Duración: 6 años.	Se cursa el plan de estudios del ciclo básico de la escuela secundaria en cursadas cuatrimestrales, en un máximo de 2 años. No tienen exámenes.	Cursado y promoción por asignaturas (no por año) y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores.	La currícula se debate al interior de las asambleas de alumnos y docentes, y allí se definen las materias que cursan los estudiantes.
Designación de profesores	Mecanismos oficiales "clásicos" vigentes en la jurisdicción: concurso público por medio de un listado.	Son seleccionados por los directivos de las instituciones con las que articula el CESAJ. Criterios: características personales de los docentes, posibilidades de contención, atención y diálogos con los estudiantes, perfil pedagógico, condiciones de flexibilidad e invención.	Mecanismos oficiales "clásicos" vigentes en la jurisdicción: concurso público por medio de un listado.	A quienes están interesados en integrarse, se da una charla introductoria en la cual se plantea los criterios del proyecto al cual se lo está invitando a sumar.
Organización del trabajo docente	La contratación es individual, por módulos de 60 minutos.	La contratación es individual, por módulos de 60 minutos.	La contratación es individual, por cargo y se dispone de una cantidad de horas complementarias para asignar según las necesidades que se le presenten a la escuela	La incorporación es por materia y por equipo o pareja pedagógica, si así se elige.
Estructura organizacional	Burocrática con variaciones	Burocrática con variaciones	Burocrática con variaciones	Democrática

Fuente: Elaboración propia

3. Conclusiones preliminares

Los datos de la investigación en curso permiten abonar a una discusión más amplia en relación a los siguientes ejes de análisis de la literatura tradicional sobre gestión educativa: la norma, el orden, los fines y la homogeneidad de las instituciones educativas.

En primer lugar, los aportes de la investigación permiten poner en discusión la idea de la norma como estructura inquebrantable que gobierna la vida social. A lo largo de la historia de la política educativa argentina, las normativas han cambiado, desde una intención de control central hacia un modelo más flexible (Baquero, Terigi, Toscano y otros, 2012). Desde los inicios del sistema educativo el modelo de burocracia educativa instauró, entre otras cuestiones, fines educativos uniformes, trayectorias escolares lineales y formatos institucionales orientados a homogeneizar los procesos y prácticas institucionales. Este modelo es puesto en discusión a partir de las últimas normativas orientadas a flexibilizar las prácticas y decisiones, dando mayor lugar protagónico a las instituciones educativas particulares. En este sentido, las prácticas institucionales combinan el reconocimiento de objetivos y lineamientos centrales, con intereses, necesidades y tiempos particulares de las instituciones.

En segundo término, los datos del estudio permiten abonar a la discusión acerca de los fines tradicionales de la educación secundaria. Desde su origen, las formas selectivas de la educación secundaria se orientaban a preparar para el ingreso a los estudios superiores, suponiendo que todos los estudiantes deben ingresar a la universidad y que todos los estudiantes deben aprender lo mismo bajo las mismas reglas (Tenti Fanfani, 2003). Esta idea es puesta en discusión con las prácticas de gestión que, acorde con las políticas educativas de inclusión social, la escuela secundaria tiene que servir para continuar estudios superiores como para el trabajo, o ambas elecciones. En este sentido, hay una ampliación de opciones que ofrece la educación secundaria y que demuestra, al mismo tiempo, la preparación para los estudios superiores no es el único fin válido de la educación secundaria.

En tercer término, los datos de la investigación permiten poner en tensión la idea de que el orden institucional necesariamente debe garantizarse a través del control de las instancias centrales de gestión de la educación. Por el contrario, las instituciones educativas pueden guardar un determinado orden en función de su contexto inmediato, del sector social al que atiende, de los intereses y posibilidades de la comunidad en la que se insertan. Esta característica permite que todas las instituciones formen parte de un sistema integrado,

regulado, sin perder sus particularidades y diferencias, donde ciertas figuras de la gestión, como los inspectores, se conviertan en asesores y no fiscalizadores, donde los directivos de las escuelas puedan desarrollar sus tareas pedagógicas significativas, y no solamente el cumplimiento de órdenes centrales, y donde se validen y reconozcan los variados saberes y trayectorias personales y sociales de los estudiantes.

En cuarto lugar, los aportes del estudio permiten poner en discusión la idea de homogeneidad de la oferta institucional y, con ello, evidenciar las diferentes formas de procesar el derecho a la educación. Ciertos autores sostienen que el derecho en educación implica que los sectores que fueron expulsados o que nunca ingresaron a la educación secundaria puedan ingresar, permanecer y egresar de las instituciones educativas donde expulsados, o donde nunca pudieron ingresar (Tiramonti, 2011). No obstante, dicha expulsión se dio a causa de ofrecer lo mismo a todos, gran principio de la escuela moderna. Por otra parte, existe una segunda posición al respecto (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010; Duschatzky y Aguirre, 2013), y es a la que abona el presente estudio, que sostiene que las instituciones educativas se crean a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus aconteceres. En este sentido, la presencia de todos los jóvenes y adolescentes en la escuela secundaria es una definición política que necesita traducirse organizacionalmente en estructuras que permitan las diferencias y la heterogeneidad de formatos, instituciones y propuestas de escolarización. De modo que es imprescindible que existan tantas propuestas de escolarización secundaria como perfiles, prácticas y trayectorias de jóvenes y adolescentes.

Bibliografía

- Aguiló, V. y Wahren, J. (2013) *Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos Populares como campos de experimentación social*. X Jornadas de Sociología. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Areal, S. y Terzibachian, M. F. (2012) La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público. *RMIE*, Vol. 17, No. 53, pp. 513-532.
- Arroyo, M. y Nobile, M. (2015) Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la “forma escolar” a partir de los aportes de la investigación. En Pinkasz, D. *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso Argentina, 68- 82.
- Avila, O (2007) Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comp.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Ball, S. J. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.

- Baquero, R. y Greco, M. y otros (2007) Un proyecto de no gradualidad. Variaciones para pensar la escuela y las prácticas. En: Baquero, R, Diker G. y Frigerio, G. (comp): *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., y otros (2012) La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, No. 22, pp. 77-112.
- Baquero, R; Terigi, F; Toscano, A; Brisioli, 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*, Vol. 7, No. 4.
- Bates, R. (1989) “Burocracia, educación y democracia: hacia una política de participación”. En *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Blau, P. (1974) *On the Nature of Organizations*. Nueva York: John Wiley and Sons, Inc.
- Briscioli, B. y Toscano, A. G. (2012) *La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina*. Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, Santiago de Chile.
- DiNIECE (2013) *La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones*. Serie La Educación en Debate, No. 12.
- Duschatsky, S. y Birgin, A. (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Duschatsky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2013). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (1995) Pedagogía y burocracia: notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, No. 23, pp. 55-82.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: FLACSO.
- Foucault, M. [1975] (2003) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable” En Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Editorial del Estante, pp. 323 – 338.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gvirtz S., Podestá M.E. (2009) El rol del supervisor en la mejora escolar. Buenos Aires: Aique.
- Gvirtz, S.; Zacarías, I.; Abregú, V. (2011) *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique.
- Hall, R. (1983) *Organizaciones, estructura y procesos*. 3ra. Ed. Madrid: Dossat.
- Katz, R. S. (1996) *Historia de la educación en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata: Weben.
- Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. (2013) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Krichesky, M. (2014) Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y discursos*, Año 3, No. 3, pp. 1- 19.
- Krichesky, M. (Coord.) (2007) *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Bs. As.
- Ministerio de Educación de la Nación (1884) Ley de Educación Común No. 1.420, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (1993) Ley Federal de Educación No. 24.195, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley de Educación Nacional No. 26.206, Argentina.
- Montes, N; Ziegler, S. (2010) Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, No. 47, pp.1075-1092.
- Oszlak, O. (1977) *Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal*. Buenos Aires: CEDES/G.E CLACSO, Vol. 8.
- Paviglianitti, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa.

- Pereyra, D. y Pontremoli, C. (2014). ¿La sociología está pasada de moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la Escuela Media en Argentina: Docentes, estudiantes y propuesta curricular. *Educação e realidade*, 39, 1, 109 – 130.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 43 – 52). Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (2007). La nueva secundaria para nuestros adolescentes. En Puiggrós, A. *Cartas a los educadores del siglo XXI* (pp. 127- 142). Buenos Aires: Galerna.
- Rothschild-Whitt, J. (1979) The Collectivist Organization: An Alternative to Rational Bureaucratic Models. *American Sociological Review*, Vol. 44, No. 4, pp. 509-527.
- Southwell, M. y Manzione, M. A. (2011) Elevo a la superioridad: Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación* [online]. 2011, vol. 12, Tedesco, J. C. (1986) *Educación y sociedad civil, 1880 – 1945*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Southwell, M. (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Homo Sapiens- FLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 11- 33). Buenos Aires: OSDE, UNESCO- IIPE, Altamira.
- 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*, Buenos Aires, 17, 29, 63- 71.
- Tiramonti, G. (1989) *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires: Miño y Dávila – FLACSO.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17- 33). Rosario: Homo Sapiens, Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. (Dir.) (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Buenos Aires: CeALCI- FLACSO.
- Tiramonti, G. y otros (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe Final de investigación*. Buenos Aires: FLACSO.
- Torres Molina, J. (2012) Los Bachilleratos Populares: una nueva educación para nuevos actores sociales. *Question*, Vol. 1, No. 34, pp. 60- 67.
- Toscano, A. G. (2012) *Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes*. Buenos Aires: UNICEF – UNGS.
- Urresti, M. (2008) Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En: Tenti Fanfani, E. (comp) *Nuevos temas en la agenda política educativa..* Buenos Aires: UNESCO- IIPE- Siglo XXI Editores
- Vior, S. (2008) La política educacional a partir de los’90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. V, No. 5, pp. 59- 78.
- Weber, M. (1991) *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires: Siglo Veinte.