



ReLePe

Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

**I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política
Educativa**

15 y 16 de noviembre de 2012

Buenos Aires, Argentina

FORMATO ESCOLAR Y OBLIGATORIEDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA.

**REFLEXIONES DESDE LA PERSPECTIVA DEL CICLO DE POLÍTICAS
EDUCACIONALES**

Silvia E. Kravetz,
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
kravetzsilvia@gmail.com

Eje temático: Metodologías para el análisis y la investigación en Políticas
Educativas

Resumen

Este trabajo se propone poner en tensión algunas relaciones que se establecen entre la Administración Central de la educación, entendida como el conjunto de organismos, agentes, funciones, recursos y regulaciones articulados de manera compleja y los requerimientos, las posibilidades y las restricciones que se presentan en el espacio de las organizaciones escolares, apelando al “Ciclo de

Políticas Educativas” de S. Ball y R. Bowe como herramienta metodológica para el abordaje de estas temáticas.

La problemática se inscribe en la Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada a fines de 2006 que estableció la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el territorio de la República Argentina. Para garantizar el cumplimiento de este derecho, se requiere la puesta en marcha de una diversidad de acciones y estrategias que posibiliten la inclusión educativa. Entre ellas, se destaca la introducción de ciertas innovaciones organizacionales y pedagógicas que posibiliten a los adolescentes y jóvenes la realización de una experiencia escolar significativa en las instituciones de educación secundaria.

Presentación:

A fines de 2006 se aprobó la Ley de Educación Nacional que estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria (Art. 16) en todo el territorio nacional. Para hacer efectivo el cumplimiento de este derecho, se requiere la puesta en marcha de una diversidad de acciones y estrategias que posibiliten la inclusión educativa. Entre ellas, se destaca la introducción de ciertas innovaciones organizacionales y pedagógicas que posibiliten a los adolescentes y jóvenes la realización de una experiencia escolar significativa en las instituciones de educación secundaria. La generación de propuestas de escolarización tendientes al cumplimiento de la obligatoriedad escolar, requiere la modificación de uno o más componentes del denominado “formato escolar tradicional”, cuestión que pone en tensión el vínculo entre la administración y la escuela.

En la primera parte del trabajo se presenta una breve caracterización de la situación actual de la escolarización en Argentina, en particular de la educación secundaria. En la segunda parte, se desarrolla la perspectiva teórica elegida para abordar esta temática. En tercer lugar se procura articular el imperativo de la inclusión educativa con el formato de la escuela secundaria. Como cierre, se comparten algunas reflexiones sobre las tensiones que se instalan al intentar

producir algunos cambios, a la luz de la perspectiva del “Ciclo de Políticas Educativas”.

Introducción

Desde la recuperación democrática argentina en 1983, se reinstaló en la agenda la cuestión educativa y por ende la preocupación por la escolarización de la población, sobre todo de los niños y jóvenes que permanecían fuera del sistema. Los gobiernos constitucionales que se sucedieron impulsaron - con diferentes orientaciones y resultados- el crecimiento del sistema educativo con la consiguiente ampliación de la matrícula. En esa línea el gobierno constitucional inauguró a partir de 1983 nuevas formas de intervención en educación (becas, comedores escolares, y otros apoyos) que contribuyeron a fortalecer la escolarización, bajo la premisa de articular democratización social y educación. En los años posteriores, y en el marco de complejos procesos políticos, económicos sociales y culturales, se sancionaron consecutivamente dos leyes de educación: la primera en 1993 y la segunda en 2006. Estas normas también favorecieron el ensanchamiento de los contornos del sistema.

La Ley Federal de Educación estableció la obligatoriedad de la educación en diez años, desde el último año del nivel inicial hasta completar la Educación General Básica de nueve años, totalizando así diez años. La Ley de Educación Nacional aprobada en 2006, previa derogación de la Ley Federal, elevó a trece años la educación obligatoria: desde los 5 años hasta la culminación de la escuela secundaria, sin referencia alguna a la edad de los potenciales alumnos. (Art. 16)

La apuesta política fue entonces y es aún significativa en torno a lo educativo. Al comenzar la etapa de recuperación democrática, el gobierno nacional realizó ingentes esfuerzos en pos de la democratización educativa para contrarrestar los efectos del modelo de “congelación política” (Braslavsky, 1985) que había producido efectos devastadores en educación. Durante la reforma educativa de los '90, el aumento en los años de escolaridad obligatoria, la presencia de significativos programas de compensación educativa, sumados al imperativo de producir una “Transformación Educativa” que acompañara los profundos cambios en el aparato estatal y en el escenario internacional,

contribuyeron, como se señaló, a la expansión de la matrícula. Simultáneamente, la “Transformación Educativa” favoreció la emergencia de nuevos problemas como la diversificación institucional o el agravamiento de otros ya existentes, tales como la desarticulación y la fragmentación educativas. El gobierno electo en 2003 poniendo énfasis en la igualdad y en la inclusión social y educativa.

No obstante todas estas iniciativas y los esfuerzos orientados en tal sentido, el sistema educativo argentino aún exhibe la persistencia de viejos problemas a los que se han sumado recientemente nuevos desafíos. Entre los primeros se destacan la repitencia de los primeros años de cada nivel, el abandono temprano en el nivel medio, los logros de aprendizaje distantes a los esperados según los datos arrojados por los Operativos Nacionales de Evaluación, las desigualdades que se advierten en las propuestas de enseñanza para distintos sectores sociales, por nombrar sólo algunos. Entre los más agudos por su complejidad, se puede señalar la dificultad que exhiben muchas instituciones escolares para generar y sostener en el tiempo experiencias de escolarización significativas. Los niños y jóvenes que hoy están en las escuelas, portan historias de tránsito por el sistema muy diferentes a las de aquellos “alumnos tradicionales” que poblaban las aulas durante gran parte del siglo XX. Por lo tanto, para posibilitar la inclusión con calidad de los jóvenes y adolescentes, es necesario concebir estrategias específicas que achiquen la brecha entre las culturas institucionales escolares y las culturas de los niños y adolescentes que hoy pueblan las aulas.

No es menor el peso relativo de los aportes tanto en recursos materiales como humanos que se vienen destinando al cumplimiento de la obligatoriedad, materializados en programas y proyectos diseñados y financiados por el Estado Nacional y los estados provinciales. Estas iniciativas hallaron sustento en orientaciones diversas, con fundamentos controversiales en los que prevalecieron y aún perviven, perspectivas asistenciales, focalizadas y compensatorias, destinadas a los “excluidos”, “marginados”, “tutelados”, “asistidos”, según los autores. (Duschatzky, 2000)

La crisis que atravesó Argentina en los años 2001 y 2002, dejó profundas huellas en los ciudadanos y contribuyó a fortalecer el debate sobre cuestiones educativas sustantivas. A partir de 2003 en adelante, fue posible advertir la presencia de cierto giro discursivo en los documentos del Ministerio de Educación Nacional¹. Estos instrumentos orientadores reconocen la existencia de profundas desigualdades sociales y educativas al tiempo que propugnan la inclusión educativa plena, entendida como el resultado de políticas que aseguren el acceso, la permanencia, los aprendizajes y el egreso a término de toda la población escolar, en particular de los sectores más desfavorecidos. (Terigi, 2004). Los

La perspectiva que se privilegia, al menos en los textos - la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa- da cuenta de los procesos sociales y políticos que se sucedieron desde 1983 y también de las confrontaciones y los acuerdos que se construyeron en el “contexto de influencia” y en el “contexto de producción de textos” del modelo analítico del “ciclo de políticas educacionales” que se desarrolla más adelante.

Volviendo al texto de la Ley de Educación Nacional antes mencionada, es importante recordar que en la misma se establece además, que las autoridades competentes deberán garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar “*a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales*”. (Art.16). Una lectura atenta del contenido de este artículo permite imaginar que en el marco de la ley se considera posible la emergencia de ciertas innovaciones – alternativas institucionales y pedagógicas – que se distanciarían en mayor o menor medida de lo que se considera el “formato institucional tradicional” y que, al no estar previstas en el ordenamiento actual de la administración educativa, podrían instalar tensiones en el “contexto de la práctica” (Ball, Bowe, et al, 1992). Si bien el artículo mencionado

¹ Ver Ministerio de Educación de la Nación: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/los-grandes-principios/>

alude al conjunto del sistema educativo y por ende a todos los niveles, es posible suponer que el mayor desafío para su cumplimiento se localiza en la escuela secundaria, el tramo más crítico y cuestionado por la comunidad educativa (padres, docentes y alumnos) y por actores de distintos sectores sociales.

En este trabajo se intentará compartir algunas reflexiones sobre las tensiones que se producen tanto en el ámbito de la Administración Central de la educación como en las instituciones educativas durante el proceso de implementación de políticas educacionales que requieren para su materialización, la introducción de cambios no previstos en el formato escolar. Dicho en palabras de Ball, Bowe y Gold, (1992) se intentará identificar y analizar algunos procesos que se despliegan en los distintos contextos que proponen los autores en el modelo analítico del Ciclo de las políticas educacionales

Políticas públicas y políticas educacionales. Conceptos centrales

Se considera en este trabajo a las políticas públicas y las políticas educacionales - expresión particular de las primeras- como sucesivas tomas de posición del Estado frente a cuestiones socialmente problematizadas (Oszlak y O'Donnell, 1976:18). En esta línea de pensamiento, el Estado es un espacio de conflicto, sujeto a múltiples disputas que encarnan los intereses de los distintos sectores de la sociedad. La implementación de las políticas -o expresado de otra manera- la traducción de las políticas educacionales en acciones lejos de ser un procedimiento lineal y racional, configura una compleja desagregación de prácticas en la que participan actores y sectores que disputan, resignifican e interpretan el discurso o el texto de las políticas. La principal actividad estatal es la formulación e implementación de las políticas públicas; estas tareas configuran un proceso articulado de manera compleja. Desde la perspectiva de análisis que orienta este escrito, se incluyen en esta actividad estatal

“...desde leyes o planes y programas en sentido más estrecho hasta expresiones más generales de intención política (...) que sólo se convierten

en programas elaborados de acción en el curso de su implementación” (Oszlak, 1980:16)

Aún sin desplegar extensamente este argumento, es posible afirmar desde la perspectiva del autor, que se cuestiona de manera radical la tradicional “dicotomía política-administración” (Oszlak, 1980:9) que reserva para esta última la rutina, la ineficiencia y hasta la corrupción, desvirtuando o quitando legitimidad a la política formulada, entendida como “la expresión decantada y genuina del interés general de la sociedad.” (Oszlak, 1980:9). Estas instancias – la formulación y la implementación - no son independientes entre sí, conforman un proceso dinámico que se va desagregando en acciones múltiples y diversas en las que participan actores que portan intereses personales y sectoriales. Por esa razón el autor rechaza la separación entre política y administración; por lo tanto, también entre el diseño y la implementación de las políticas públicas.

Resulta atractivo relacionar y a la vez complejizar esta perspectiva con el abordaje del “Ciclo de las políticas” desarrollado por S. Ball y R. Bowe (1992) En el mismo, se destaca la naturaleza compleja y controversial de la política educativa aportando un modelo analítico potente para visualizar el proceso que se despliega específicamente en la implementación de políticas educativas.

Es interesante puntualizar que en una conferencia pronunciada en Brasilia en el año 2009, Siquiera de Sa Barreto, al analizar las perspectivas de la investigación sobre políticas educativas en Brasil, recuperaba específicamente el esquema analítico propuesto por Oszlak y O’Donnell en 1976. Sa Barreto reconocía en estos autores un antecedente fundamental para la perspectiva analítica del “ciclo de las políticas educativas” en tanto aquella propuesta permitía identificar tensiones, disputas, como así la autonomía y el poder relativos que tenían los actores sociales dentro y fuera del Estado. Permitía además analizar, según esta autora, las políticas educativas en el marco del conjunto de las políticas sociales, lo que constituyó en su momento, un aporte de singular relevancia. En sucesivos trabajos (Ball et al; 1991; Ball, 1994) los autores desarrollaron los contextos del ciclo de políticas para el análisis de las trayectorias

de las políticas educacionales. En un valioso artículo J. Mainardes recupera la palabra de los autores que en 1992 expresaban que "... rechazan los modelos de política educacional que separan las fases de formulación e implementación porque ellos ignoran las disputas sobre la política" (2006:49). Los autores proponen un "*ciclo continuo*" constituido por el *contexto de influencia*, el *contexto de producción del texto* y el *contexto de la práctica*. Posteriormente, fueron incorporados a este modelo analítico el *cuarto* y *quinto contexto*: el *contexto de resultados/efectos* y el *las estrategias* (posteriormente revisados)

Para su mejor comprensión, se los caracteriza brevemente. El primero, el *contexto de influencia* se refiere al momento en que las políticas se discuten y se construyen. En ese contexto los conceptos adquieren legitimidad y forman un discurso de base para la política. (Mainardes. 2006:51) El mismo guarda una relación simbiótica, pero no por eso evidente o simple con el segundo contexto, el *de producción del texto*. Los textos políticos son el resultado de disputas y acuerdos entre los distintos grupos que se adjudican para sí las representaciones de la política. (2006:51). Las políticas son intervenciones textuales, con consecuencias reales, que se vivencian en el tercer contexto, *el de la práctica*. De acuerdo a los autores, el contexto de la práctica es el lugar donde la política es sujeta a interpretaciones y recreaciones, donde la política produce efectos y consecuencias que pueden representar cambios y transformaciones significativas en la política original. Para estos autores, el punto clave es que las políticas no son simplemente implementadas en el contexto de práctica sino que son sujetas a interpretación y entonces recreadas (Bowe et al, 1992, citados por Mainardes). El *contexto de los efectos o resultados* se preocupa por la justicia, igualdad y libertad individual, es decir analiza el impacto de las políticas con relación a las desigualdades sociales. *El contexto de estrategia política* incluye "la identificación de un conjunto de actividades sociales y políticas que serían necesarias para afrontar las desigualdades creadas o reproducidas por la política investigada" (Mainardes, 2006:55)

Como ya se señaló, en el desarrollo de este trabajo, se procura abordar el análisis de las posibilidades como así también las restricciones que se expresan en el ámbito de la administración de la educación y en las instituciones educativas a la hora de procurar modificar el formato escolar de la escuela secundaria. Diversos investigadores (Baquero, 2007; Terigi, 2008; Terigi y Perazza, 2008; Tiramonti, 2011) han expresado en sus producciones de los últimos años, que la introducción de cambios en el formato escolar actual, podría constituir un dispositivo potente para avanzar en el logro de la universalidad con inclusión de la secundaria en Argentina. Recuperando la perspectiva analítica del “ciclo de las políticas” estas acciones tienen lugar principalmente en el espacio que los autores definen como *“el contexto de la práctica.”*

Apuntes sobre la escuela secundaria y el formato escolar

La problemática de la escuela secundaria configura en Argentina y en otros países de la región, una preocupación importante para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones políticas para el sector, como así también para los investigadores y los educadores que despliegan su labor en el nivel. Este tramo del sistema es fuente de numerosas discusiones entre los especialistas, periodistas, docentes, padres y otros sectores. Así lo expresa Sandra Ziegler “La escuela secundaria constituye uno de los niveles del sistema educativo que genera mayores controversias en cuanto a la necesidad de su modificación” (2010:3)

Si se pudiera elegir alguna nota distintiva de la escuela secundaria en América Latina y en Argentina, se podría señalar que el carácter elitista constituye uno de los rasgos que la caracterizan desde sus comienzos. Estas instituciones, destinadas a reducidos grupos sociales, posibilitaron el acceso a los estudios secundarios, con una función especialmente preparatoria para los estudios superiores. Esta nota de identidad, permite valorar el enorme desafío que significa avanzar hacia su universalización como el primer paso para el cumplimiento de la obligatoriedad. Se consolidó para este tramo de escolarización, un modelo de

selección por exclusión, donde “todos disputaban contra todos”, en un juego aparente de libre competencia, en el que se supone que hay igualdad de oportunidades. Pero tal como claramente lo explica Dubet al hablar de la escuela justa:

...“la igualdad meritocrática de oportunidades (...) designa el modelo de justicia que permite que todos participen en una misma competencia, sin que las desigualdades de fortuna o nacimiento determinen directamente sus posibilidades de éxito...” (2005:14)

Los profundos cambios sociales, económicos, políticos y culturales que dominaron las últimas décadas han impactado con fuerza en todos los ámbitos. La pérdida de la capacidad instituyente de los referentes de la modernidad (estado, familia, iglesia y otros), la revolución tecnológica, los cambios en el mercado de trabajo, el empobrecimiento de vastos sectores de la población y el enriquecimiento de otros más reducidos, las mutaciones en el vínculo entre jóvenes y adultos han configurado un escenario singular en los comienzos del siglo XXI (Kravetz, 2011) en el que se propugna la universalización de la escuela secundaria.

Es posible señalar entonces que, sin dejar de lado la enorme complejidad de los desafíos que presenta la expansión con calidad de la escuela secundaria, será necesario el despliegue de múltiples estrategias que deberían posibilitar: a) transformar el modelo elitista de la escuela secundaria para construir un formato de escuela que facilite la incorporación de sujetos diversos; b) relativizar el peso de las biografías escolares anticipadas; (esto es, considerar que la escuela podría neutralizar, aunque sea parcialmente, los efectos derivados del origen socio cultural desfavorable de algunos alumnos); y c) generar propuestas de enseñanza pensadas para los alumnos reales, portadores de culturas juveniles tan disímiles como novedosas y desafiantes. Sin lugar a dudas, se trata de una empresa de envergadura.

Las estrategias que se están privilegiando, en orden a dar respuesta a la inclusión educativa con calidad para los jóvenes y adolescentes, giran en torno a

la introducción de cambios en el “formato escolar moderno” presente en la escuela; propuestas que intentan conmovir una organización del tiempo y del espacio que permanece casi inalterado desde su creación. Por formato aludimos a

“...aquellas coordinadas que estructuraron a la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar como: 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 media.” (Ziegler, 2010:1)

Al referirse a esta cuestión, Terigi destaca la fortaleza del “patrón organizacional de la escuela secundaria” y señala que “... la escuela media se estructuró en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase” (2008:29) A la conjunción de estas tres disposiciones la autora las denomina *trípode de hierro* por la complejidad que conlleva la introducción de modificaciones en cualquiera de ellas.

En el plano de las instituciones educativas y en una línea similar de argumentación, Ezpeleta expresa que las innovaciones educativas son inseparables de los contextos y procesos institucionales en los que deben encontrar lugar. Por lo tanto, las innovaciones en el formato escolar que se impulsan desde las políticas se inscriben “...en la expresión objetiva de las condiciones que el sistema educativo ofrece para movilizar los cambios” (Ezpeleta, 2004:406). En este sentido, *el contexto de la práctica* exhibe las restricciones que se derivan del modelo organizacional vigente, del régimen laboral docente y de las prescripciones normativas de la administración educativa, imponiendo severos límites a las iniciativas

Algunas palabras de cierre

Cabría preguntarse, entonces, ¿cuáles son los principales obstáculos o restricciones que se plantean en el *contexto de la práctica* para el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa presentes en *los contextos de influencia y de*

producción de texto según el modelo analítico del “ciclo de las políticas educativas” de Ball y Bowe?

Para intentar una respuesta, podrían señalarse dos órdenes de asuntos. En primer término, es impostergable considerar algunas condiciones que deberían materializarse en la administración educativa para acompañar el proceso de implementación de las políticas de inclusión educativa. En segundo término, sería poco fructífero ensayar una respuesta, obviando las situaciones particulares que se presentan en las instituciones a la hora de introducir algunos cambios en su quehacer cotidiano.

Con respecto a lo primero, importa recordar en este trabajo, que en la región se produjeron reformas estatales de enorme significación durante la década de los 90, que impactaron en el sector educación. Entre estos se destaca la transferencia de los establecimientos educacionales nacionales a las provincias, situación que configuró un escenario diferente para las administraciones provinciales. Las reformas estatales fueron acompañadas por procesos destinados a producir simultáneamente transformaciones en los aparatos de gobierno. En ese sentido, hay que recordar que las reformas estatales constituyen procesos complejos y abarcativos que requieren, entre otras condiciones, de la adecuación de los organismos de gobierno. Además, dichas reformas no se agotan en la reducción o el reordenamiento de los mismos para ajustarlos a las funciones establecidas en los organigramas. Más aún, los exiguos resultados que han arrojado algunos intentos de modernización de los aparatos estatales permiten constatar “...que cambiar el aparato del estado, es uno de los problemas más difíciles que haya enfrentado la sociedad contemporánea” (Kliksberg, 1985:438) Se supone frecuentemente que los organismos técnicos reformulan sus prácticas para instalar, casi mecánicamente, nuevos procedimientos de regulación y control. Se omite, en este razonamiento, considerar la relevancia de alguno de los elementos más importantes de los sistemas educativos: los componentes culturales de los organismos burocráticos, técnicos y otros; así como su tenacidad

para resguardar –silenciosamente- las dinámicas de funcionamiento consolidadas durante largos años. (Kravetz, 2004)

Terigi (2008) expresa que producir cambios en el formato escolar entraña no sólo cambios pedagógicos; agrega que son numerosos los estudios que señalan que el aparato institucional de administración de la educación, requiere que las decisiones políticas se traduzcan en orientaciones operativas que permitan promover los cambios en la dirección que pretenden las políticas. Expresado en términos del ciclo de políticas educacionales, es indispensable que los dinámicas que se despliegan y materializan en los contextos de influencia y de producción de texto, puedan promover y asegurar de alguna manera, la generación de ciertas condiciones materiales y simbólicas para que los procesos que suceden en los contextos de práctica se orienten a producir cambios en el sentido previsto.

Con relación específicamente a las instituciones educativas, se señala que todas las iniciativas que procuran mejorar las experiencias escolares aluden a la centralidad de la escuela en la introducción de los cambios necesarios y en la promoción del trabajo colegiado. Exigencias éstas, que tensionan una y otra vez la articulación entre los requerimientos y necesidades pedagógicas por una parte y las “tradicionales y hegemónicas necesidades del aparato administrativo” por la otra. (Ezpeleta, 2004:411) Las propuestas de cambio en contexto de reforma son visualizadas por los docentes no sólo en términos de aceptación intelectual de sus posibles ventajas, según Ezpeleta; sino también en términos de los costos personales que conlleva la incorporación o la modificación en las prácticas cotidianas en ese sentido.

Los cambios que se promueven en el formato escolar de la escuela secundaria argentina se orientan a ofrecer alternativas pedagógicas e institucionales -según lo expresa la Ley de Educación Nacional- que permitan la inclusión plena de los adolescentes y jóvenes que nunca asistieron o que desertaron tempranamente de la escuela secundaria. En el marco de esta orientación inclusiva de las políticas, se han diseñado e implementando algunas

propuestas específicas² que incluyen ciertas innovaciones en el ordenamiento curricular, en la distribución del tiempo escolar, en el régimen de promoción y aún en la modalidad de selección de los docentes.

Estas propuestas constituyen – aunque en escala reducida – una respuesta posible a un problema de larga data como el de la escolarización de adolescentes y jóvenes, problemática que adquiere mayor visibilidad por la vigencia de la obligatoriedad. Teniendo en cuenta la fortaleza de estas propuestas y la respuesta favorable que han concitado hasta el momento, se deberían observar detenidamente los procesos que se despliegan en los contextos de efectos/resultados según el modelo analítico de Ball y Bowe y Gold (1992).

Los programas específicos destinados diferencialmente a algún sector de la población excluido del circuito de la oferta educativa “tradicional”, “para todos” transita por los bordes del sistema educativo, por segmentos particulares que no se articulan o sólo lo hace débilmente con los tramos valorados socialmente; o sea, aquellos tramos que efectivamente posibilitan el ingreso al mundo del trabajo o la continuidad de estudios superiores y en muchos casos ambos recorridos en forma simultánea.

Si lo que interesa es seguir apostando a la inclusión educativa real y al aporte de la escolarización para achicar las desigualdades económicas, sociales y culturales, no se debería renunciar al estudio de lo que ocurre en los contextos de efecto/resultado. En ese proceso, es indispensable identificar el impacto que estas iniciativas producen en los destinatarios de las mismas. Posiblemente, en el contexto de estrategias del modelo analítico, podría visualizarse de qué manera difundir y diseminar los logros, como así también reducir los efectos no deseados de estos emprendimientos. Aún con todos los desafíos que estos procesos e innovaciones conllevan, resulta imprescindible imaginar, colectivamente, alternativas de escolarización inclusiva para todos los adolescentes y jóvenes, de acuerdo con lo establecido en la ley.

² Ver: Escuelas de Reingreso Ciudad de Buenos Aires.

Bibliografía:

Ball, S.J (1994) *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckingham Open University Press.

Baquero, R. (2007) *Los saberes sobre la escuela*. En: Baquero R y otros (comps) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires. Del estante Editorial.

Bowe, R.; Ball, S y Gold, A., (1992) *Reforming education and changing schools, case studies in policy sociology*. London; Routledge

Braslavsky, C.; Tedesco, J.C. y Carciofi, R. (1985) *El Proyecto Educativo Autoritario: Argentina 1976-1982*. Buenos Aires. Miño y Dávila

Carranza, A; Kravetz, S y otros (2010) *Proyecto de Investigación: Las políticas de inclusión educativa 2010-2011*. Aprobado por la Secyt, UNC. (mimeo)

Dubet, F (2005) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona. Gedisa Editorial.

Duschatzky, S. (comp.) (2000) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós Tramas Sociales.

Ezpeleta, J. (2004) *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación*. En: *Revista Mexicana de investigación educativa*. Año IX, nº 021. COMIE, México. pp 403-424

Kravetz, S. (2004) Las reformas educativas Contextos, procesos y conflictos. Una mirada sobre el nivel medio de la Provincia de Córdoba. Tesis de Maestría. CEA.UNC

Mainardes, J (2006): *Abordagem do ciclo de políticas; uma contribucao para a análise de políticas educacionais*. En: *Revista Educação e Sociedade*. Vol. 27 nº 94 Unicamp. São Paulo. pp. 47-69

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1976) Estado y Políticas Estatales en América Latina: Hacia una Estrategia de Investigación, Doc. CEDES/G. E. CLACSO Nº 4. Buenos Aires.

Oszlak, O (1980) Políticas públicas y regímenes políticos: Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. Estudios Cedes. Vol. 3 nº 2. Buenos Aires

Siqueira de Sá Barreto (2009) Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. Conferencia pronunciada el Seminário de

Avaliação do PDE-Educação Básica e Intercâmbio de Pesquisa Científica. MEC/Anped: Brasilia, Setiembre de 2008.

Terigi, F. (2008) *Lo mismo no es lo común*. En: Frigerio, G. y Diker, G. (2008) *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del estante Editorial

Terigi, F. (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*: En: *Revista Propuesta Educativa* Nº 29. FLACSO. Buenos Aires. pp. 63-71

Ziegler, S (2001) Clases del seminario de Postrado "La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana" FLACSO. Buenos Aires

