

# RÉGIMEN ACADÉMICO Y EDUCACIÓN SECUNDARIA: PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN Y TENSIONES EN LA GESTIÓN Y CULTURAS ESCOLARES

*Changes in the Academic Regime for Secondary Schools: Processes of Recontextualization and Tensions in School Management and Cultures*

 **Marcelo David Krichesky**<sup>1</sup>  
marcelo.krichesky@gmail.com

 **Julia Lucas**<sup>2</sup>  
juliaplucas@gmail.com

 **Silvio Giangreco**<sup>1</sup>  
silvio.giangreco@gmail.com

## Resumen

El cambio de Régimen Académico (RA) de la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, República Argentina, iniciado como normativa en el año 2011, resultó parte de una política educativa nacional y provincial, orientada a garantizar la obligatoriedad de la escolaridad en el Nivel Secundario en clave del derecho a la educación. Este artículo es el resultado de una investigación educativa cualitativa en la que se analizan los aspectos prescriptivos de la mencionada resolución y sus posibles implicancias pedagógico-didácticas. Por otro lado, se indagan las representaciones de diferentes actores del sistema educativo que se ponen en juego a la hora de gestionar e implementar el RA a nivel del sistema (inspectores) y a nivel institucional (directivos y docentes). Dicha indagación se concentra alrededor de los alcances y los límites del RA para impactar en las herencias y tradiciones que atraviesan la gestión escolar y las prácticas docentes respecto del tratamiento de las trayectorias escolares.

**Palabras clave:** Argentina, cultura escolar, educación secundaria, escuela secundaria, gestión escolar, obligatoriedad, régimen académico.

## Abstract

The change in the Academic Regime (AR) of the Secondary Education in the province of Buenos Aires, Argentina, which initiated as a regulation in 2011, was part of a national and provincial education policy, aimed at ensuring compulsory schooling at the secondary level in terms of the right to education. This article is the result of a qualitative educational research in which the prescriptive aspects of the aforementioned resolution and its possible pedagogical-teaching implications are analyzed. On the other hand, the representations of different actors of the educational system that are put at stake when managing and implementing the AR at the system level (inspectors) and at the institutional level (managers and teachers) are investigated. This research focuses on the scope and limits of the AR to impact the inheritances and traditions that run through school management and teaching practices with regard to the treatment of school careers.

**Keywords:** academic regime, Argentina, compulsory, secondary education, secondary school, school management, school culture.

<sup>1</sup> Universidad Nacional Pedagógica de Buenos Aires, Argentina

<sup>2</sup> Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina

Fecha recepción: 15/02/2019

Fecha aprobación: 29/05/2019



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas 4.0 Internacional.

## 1. Introducción

Las políticas de ampliación de la obligatoriedad de la Educación Secundaria, promovidas a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 / 2006) (LEN) y resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación como la 93/2009, centradas en orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria, tuvieron como eje central el cambio del RA para este nivel educativo. Con la implementación de un nuevo RA la reforma educativa estaría reconociendo la necesidad de ofrecer a los jóvenes formas novedosas de promover la escolarización, que altera la organización tradicional de los espacios y tiempos, y que se muestran atentas a la necesidad de promover el ingreso, su permanencia y egreso de la escuela secundaria. En este artículo se recuperan los resultados de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional de Buenos Aires (Bs As) (UNIPE) (2016-2017), cuyo objetivo estuvo centrado en analizar el RA para la Educación Secundaria de la provincia de Bs As (Resolución N° 587/2011), diseñado en el marco de la Ley Nacional y la Ley Provincial de Educación de la provincia de Bs As (13.688/2007), considerando su plano prescriptivo y los mecanismos de gestión y apropiación desarrollados en las diferentes esferas de la conducción político-pedagógica, es decir, inspectores, directivos y docentes de escuelas secundarias ubicadas en los Partidos de Matanza y Avellaneda.

En esta investigación, se entiende al RA desde dos dimensiones, una académica y otra política. Por una parte, se lo concibe como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder (Camilloni, 1991). A su vez, resulta la expresión en su plano prescriptivo y puesta en acto de una política orientada a garantizar la ampliación de la obligatoriedad en clave de derechos para ingresar y transitar por el sistema educativo con mayores oportunidades, particularmente para los adolescentes con mayor vulnerabilidad social. En este trabajo se indaga en torno a algunos aspectos novedosos que prescribe el RA vinculado con los mecanismos de asignación de vacantes, el cuidado de trayectorias escolares

a partir de la flexibilización del régimen de ausentismo, la evaluación y las comisiones adicionales, las instancias de apoyo y orientación, y los procesos de reorganización pedagógica institucional.

## 2. Las investigaciones sobre RA y cambio de formatos escolares en Argentina. Marcos analíticos y contextualización en la Educación Secundaria de la provincia de Bs As

Una revisión de las investigaciones realizadas en Argentina, en estos últimos quince años, respecto al RA y a los cambios de formato en la Escuela Secundaria, permite inferir que estuvieron principalmente asociadas a experiencias educativas destinadas a adolescentes y jóvenes cuyas trayectorias escolares fueron interrumpidas. Jóvenes que provienen en su mayoría de contextos socio-económicos signados por la pobreza y la vulnerabilidad social. Dichas investigaciones han abordado experiencias educativas como las Escuelas de Reingreso (Krichesky et al., 2007, 2015; Tiramonti, 2007; Terigi et al., 2012) y los Centros de Escolarización Secundaria de Adultos y Jóvenes (CE-SAJ) (Krichesky et al., 2015; Krichesky & Giangreco, 2016; Toscano, 2012). Entre múltiples aspectos, se rescatan en estos estudios, en similitud con otras investigaciones realizadas en otros países de la región (Terigi et al., 2009), las posibilidades inclusivas de estas propuestas de baja escala, la intensidad de los cambios pedagógicos y organizacionales, el trabajo docente y la reconfiguración del oficio de alumno. Por otra parte, la revisión de investigaciones realizadas en torno al RA (Baquero et al., 2009; Briscioli et al., 2013) permite considerar ciertos temas comunes como la inclusión de sectores tradicionalmente desfavorecidos, así como la crítica al formato escolar moderno y la visibilización de las características de estas experiencias con relación al sostenimiento de las trayectorias educativas. En términos de su gestión institucional, aparece una serie de ejes de análisis asociados a la revisión de los modelos organizacionales y los modelos pedagógicos que se proponen, el grado de explicitación de su contenido y su tratamiento

como contenido a ser enseñado, o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar (Baquero et al., 2009).

### 2.1. Conceptualización y alcance del RA en la normativa de la provincia de Bs As

El concepto de RA tiene una circulación relativamente nueva en el ámbito educativo. En un intento por clarificar su significación conceptual, en primera instancia, resulta importante diferenciarlo del concepto de formato escolar, asociado al de gramática escolar, entendida como las “estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción” (Tyack & Cuban, 2001, p.123). Estas regularidades de organización “incluyen prácticas tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro” (ibid.), definiendo para la mayoría de los actores sociales lo que es “una verdadera escuela”. Junto a la dimensión intrínsecamente académica (en términos de la regulación de las actividades escolares de los estudiantes en relación con la cursada de materias, procesos de asistencia, evaluación y acreditación), el RA resulta un analizador de la puesta en acto de los ciclos de política en el nivel microinstitucional, reconociendo la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de políticas educativas.

La modificación del RA para la Educación Secundaria, en tanto pauta para la regulación de la obligatoriedad (Palamidessi, 2006), es entendido desde la prescripción como “una herramienta de gobierno escolar que posibilita nuevos modos de organización institucional para garantizar la obligatoriedad de este nivel educativo” (Resolución 93/2009, p.14); así como “un instrumento de gestión institucional”.

En la Resolución 93/2009 se describen algunas de las garantías que deben promover las políticas educativas para jóvenes y adultos, tales como el derecho a la educación y la inclusión de todos/as en la escuela, las condiciones pedagógicas y materiales que garanticen la obligatoriedad, una formación relevante que permita la apropiación del acervo cultural disponible, trayectorias escolares continuas y completas y la

articulación con los demás niveles del sistema, para facilitar el ingreso, la permanencia y el egreso de los sujetos del nivel. En la provincia de Bs As, hasta la aprobación de la Resolución 587/2011, existía, para el Nivel Secundario, un conjunto de normas que atendían los aspectos que son compartidos por un RA, pero que padecían una serie de falencias, entre ellas, ser la escisión entre el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria y su Ciclo Superior, lo que acarrea problemas de gestión relacionados con la fragmentación del nivel.

El RA incluye, desde el plano normativo a nivel provincial, una serie de regulaciones vinculadas con el ingreso y asignación de vacantes, evaluación y acreditación, y reorganización pedagógica institucional, que a continuación se detallan:

- La regulación vinculada con el ingreso se encuentra orientada a garantizar la asignación de vacantes a través de criterios universales y transparentes para las familias de los estudiantes, evitando ciertas prácticas de asignación discrecional.
- La prescripción relativa a la flexibilización de la asistencia, diferenciando la asistencia por materia y a nivel institucional. Se establece el reconocimiento de la licencia por paternidad (tres días)/maternidad (30 días) para los/las estudiantes y la concreción de un período de lactancia. Un cambio significativo del RA es que cuando el estudiante sobrepasa el límite máximo de inasistencias permitidas, no se le considera en calidad de “libre”.
- Evaluación, calificación y acreditación. El RA establece pautas alrededor de la organización del ciclo, las calificaciones, la evaluación, la acreditación, los períodos de orientación y apoyo, la comisión evaluadora, las instancias de evaluación ante comisiones evaluadoras y evaluación integradora por materia.
- Criterios para la reorganización pedagógico-institucional de la enseñanza, que orientan, entre múltiples aspectos, a las planificaciones

del dictado de las materias, el desarrollo de diagnósticos y a la programación de actividades para un mayor aprovechamiento de la jornada escolar, así como “ la planificación del uso del tiempo y el espacio escolar en la estructura y organización institucional, entendida esta última como un proyecto colectivo” (Resolución 587/2011/ Anexo 5).

### 3. Perspectiva metodológica

La perspectiva metodológica empleada en esta investigación es de tipo cualitativa, en tanto tiene como objeto indagar discursos y representaciones (Moscovici, 1979) de una multiplicidad de actores (inspectores, directivos y docentes). El tipo de indagación realizada nos ubica en lo que Guber (2005) llama perspectiva interpretativista, desde la cual

el conocimiento de lo social no puede prescindir del conjunto de explicaciones que los individuos dan sobre su comportamiento, ni de las interpretaciones con que viven su relación con otros hombres y su entorno natural. En suma, no puede prescindir de la reflexividad propia de la acción humana (p.59).

Por otra parte, este estudio considera la teoría de Ball y su reconocimiento de los “contexto de influencia”, “contexto de producción de los textos de las políticas”, “contexto de la práctica”, “contexto de los efectos” y “contexto de las estrategias políticas” (Ball & Bowe, 1992, p.3). Si bien los estudios “tradicionales” de política educativa se han enfocado en el estudio de los textos, es decir, en la normativa, documentos de política educativa, documentos de gestión escolar, etc., y en el estudio de la eficiencia y resultados en la implementación de éstos, Ball señala la importancia de visibilizar qué efectos objetivos se producen en las instituciones educativas, en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje. Esta perspectiva no sólo entiende que dichos efectos pueden diferir de lo prescripto en el texto, sino además que la escuela y sus actores son agentes que “hacen” política educativa reinterpretando, y en algunos casos reescribiendo, las normas y documentos. En este marco, el enfo-

que de Ball ofrece una perspectiva metodológica y de análisis, que permitirá visibilizar las condiciones objetivas y subjetivas que participan de la puesta en acto del nuevo RA para la Educación Secundaria de la provincia de Bs As en el plano de la inspección y de las instituciones educativas.

El campo de investigación se desarrolló, en una primera instancia, con inspectores de Educación Secundaria de los partidos de Avellaneda y La Matanza, y luego, concentrado en dos escuelas. Una de ellas ubicada en la localidad de Aldo Bonzi, partido de La Matanza, y la otra en la localidad de Villa Dominico, partido de Avellaneda, ambos de la provincia de Buenos Aires.

La elección de dichas instituciones estuvo relacionada con el tipo de organización institucional que poseen. La escuela que responde al Caso 1 es de reciente conformación (2011), y tuvo su origen inicial en una escuela primaria que luego se amplía con la EGB3 (tercer ciclo de la anterior estructura de la Educación General Básica de nueve años, diseñado a partir de la Ley Federal de Educación, 1992, reemplazada por la LEN 2006 con la estructura de Educación Primaria de seis años).

En vistas de la obligatoriedad de la Educación Secundaria y la Ley de Educación Provincial (2007), la escuela correspondiente al Caso 1, se extiende a un anexo de un club deportivo, para atender a estudiantes que cursan el ciclo superior de la Educación Secundaria. Es una institución que reúne una matrícula cercana a los 500 estudiantes, provenientes de sectores socio-económicamente bajos y medios-bajos. Dicha matrícula ha sufrido variaciones en el período 2011-2015, con un incremento de un 15% en total, y más particularmente en el 4to y 5to, con una mejora del 30 y 59%. No es así en el caso del ciclo básico, donde hay una cierta baja que va del 8 al 17%. La escuela está ubicada en un barrio de clase trabajadora y clase media-baja.

La escuela (Caso 2), es una institución cuya historia y organización remiten a una tradicional escuela secundaria de comercio, atravesada por las diferentes reformas educativas del Nivel Medio de la provincia,

especialmente la Ley Federal y la Ley Nacional. Esta institución reúne cerca del doble de matrícula que el Caso 1, alcanzando un total de 962 estudiantes (2015), con una disminución del 4% en el período 2011-2015. No obstante, experimentó un crecimiento importante en el 1er y 3er año, cercano al 22 y 11%, respectivamente. En contraposición al Caso 1, la disminución de matrícula se concentró en el ciclo superior. La baja de matrícula de esta institución oscila entre el 11 y el 19%.

## 4. Resultados

En un escenario de ampliación de la obligatoriedad del Nivel Secundario, los sistemas educativos se encuentran interpelados frente al desafío político e institucional de favorecer trayectorias escolares de los estudiantes con mayor permanencia y finalización de este nivel educativo. No obstante, sabemos que los diferentes esfuerzos, entre ellos, los cambios de normativas propuestos desde el nivel central en lo que hace al RA, no implican una traducción automática en la cotidianeidad escolar. Lejos de ello, se encuentran, muchas veces, en las mediaciones propias de la cultura escolar un “factor inhibitor y conservador en el desarrollo de innovaciones curriculares” (Bolívar, 1996, p.2). De acuerdo con la investigación realizada a diferentes actores del sistema educativo, parecería que el RA pone en juego perspectivas acerca de lo justo en las instituciones educativas, que abren el debate alrededor de la persistencia de ciertos procesos de fracaso, exclusión educativa e inmutabilidad en el cambio de las prácticas docentes.

### 4.1. La perspectiva de los inspectores de Educación Secundaria

En estudios recientes, los inspectores de Educación Secundaria emergen como actores sociales que interjuegan en la escena educativa desde un rol político-educativo, a través de mediaciones entre la normativa de la gestión y las posibilidades que tienen las escuelas en su puesta en práctica (Krichesky, 2013). Las entrevistas realizadas a inspectores tuvieron el propósito de recuperar problematizaciones existentes en torno al RA desde su propio rol en la gestión

educativa. Inicialmente, se observó que estos actores expresan un alto grado de conformidad con el RA. Según ellos, cumple un papel significativo para legitimar prácticas institucionales orientadas a la inclusión educativa, y es por eso que se valoran los acuerdos generados desde la gestión central con diferentes actores de la comunidad educativa para su implementación, promoviendo la realización de jornadas, talleres y reuniones, con el objetivo de hacerlo conocer y, de ese modo, desarrollar estrategias para su gestión en el plano escolar.

Sin embargo, y pensando el RA como un discurso ordenado y producido por una red compleja de relaciones sociales no reducible a las intenciones libres de un sujeto (Bernstein & Díaz, 1985, p.2), se puede decir que el mismo representa en algunas instituciones sólo una parte de las demandas, y de ahí las traducciones heterogéneas y problemas de instalación, teniendo en cuenta la existencia de una cultura institucional y un modelo organizacional cristalizado.

Por una parte, desde la visión de los inspectores entrevistados, las escuelas secundarias conformadas a partir de la ex EGB3 (tercer ciclo de la anterior estructura de la Educación General Básica de nueve años, diseñado a partir de la Ley Federal y luego reemplazada por la LEN con la estructura de Educación Primaria de seis años), pueden gestionar en mejor y/o mayor medida el nuevo RA, que las secundarias históricas localizadas en zonas urbanas de fácil acceso demandadas por los sectores medios tradicionales. El primer grupo poseería una cercanía de producción de sentidos con las escuelas primarias, entre ellos, la internalización de la obligatoriedad como derecho.

Asimismo, la reconfiguración de los mecanismos de asignación de vacantes resulta un elemento central para dar lugar a la accesibilidad y, por lo tanto, al cumplimiento de una de las dimensiones del derecho a la educación. Aquí, los inspectores, desde el plano prescriptivo, tienen un rol central, pues son los encargados de asignar vacantes a los inscriptos que carecen de ellas. Esto permite eliminar decisiones discrecionales sostenidas en posiciones construidas

apelando a la diferenciación de capital social, cultural y económico (Bourdieu, 2000), que producen la exclusión de los grupos más vulnerables de aquellas escuelas priorizadas por los padres más informados y competentes en el juego selectivo.

Los inspectores destacan que, a partir de la gestión del RA, se fortaleció la articulación con escuelas primarias y se impulsa un sistema más democrático de información para los estudiantes y sus familias, así como de prioridades para el acceso y otorgamiento de las vacantes. Esto se desprende a través del crecimiento de las consultas por parte de los padres en sedes de inspección, frente a alguna dificultad en el acceso y matriculación a la Escuela Secundaria solicitada para sus hijos/as. Por último, cabe considerar que, desde la perspectiva de estos actores, la conformación del período de orientación y las comisiones adicionales de evaluación, resultan estrategias de difícil gestión en las instituciones en las que se conjugan ciertas prácticas del trabajo docente en las que persisten modelos tradicionales de enseñanza y representaciones ancladas en la meritocracia. Esta persistencia se expresa también en los modos de planificación, en los procesos de enseñanza y en el abordaje de las horas libres. Por lo tanto, parecería que asistimos a una escena escolar en la que, más allá de las buenas intenciones del nuevo RA, primaría la reproducción de propuestas curriculares tradicionales que expresan cierta inmutabilidad en el tratamiento del conocimiento escolar y en un mayor aprovechamiento de la jornada escolar, cuestión que luego aparece también considerada por los directivos.

#### **4.2. Visiones y/o significados en directivos y docentes: Entre el derecho, la visión instrumental y el traslado de la responsabilidad a los docentes**

La visión de los equipos directivos de escuelas secundarias acerca del RA presentan una alta heterogeneidad y diversidad de posturas, que se podrían reunir en dos tendencias: una de alta identificación con el RA, por su vinculación con la problemática de la inclusión y el derecho a la educación, y otra de una adhesión más de tipo formal-administrativa, que ana-

liza esta normativa con base en la puesta en marcha de los procedimientos permiten la implementación institucional de diferentes dispositivos específicos, como son el abordaje del ausentismo por materia, la gestión de la 3ra mesa y/o los períodos de orientación.

La primera tendencia, vinculada a un sentido político-pedagógico sobre la inclusión, se presenta en testimonios ligados a una perspectiva del estudiante en clave de sujeto de derechos, lo cual resulta notorio y emergente en el equipo directivo del Caso 1:

el nuevo RA ha favorecido el estar del pibe y el posibilitar herramientas para que se quede y no se vaya de la Escuela Secundaria, con todo lo que implica en la propia idiosincrasia de la Escuela Secundaria hacerle entender a muchos docentes que todos los pibes tienen derecho a estar acá adentro (Equipo directivo).

En el Caso 2, el RA es considerado por el equipo directivo como una propuesta positiva que hay que gestionar en la escuela con sus complejidades, y que adquiere en su desarrollo una baja intensidad, sin modificar en gran medida lo que sucede en la institución educativa. Más allá de esta diversidad, en las dos instituciones la gestión del RA se puso en marcha a través de jornadas organizadas por los inspectores a partir del año 2012, que luego se replica al interior de las instituciones educativas. Aquí aparece nuevamente cierta divergencia entre los directivos de ambos casos: para algunos, el proceso fue visto como una capacitación de algo resuelto que tenía que ser aprehendido y puesto en práctica, "...fue un día la presentación, la lectura, y a trabajar" (Equipo directivo, Caso 1), por lo tanto, como un proceso de implementación sin discusiones respecto de su legalidad, en la cual los docentes aparecen solo como agentes reproductores de la norma. Para otros, con las jornadas, comenzó desde la provincia un proceso de discusión, de intercambio, debate y búsqueda de acuerdos alrededor de la norma.

En el universo de docentes entrevistados hubo diversidad en los niveles de información y apropiación de esta norma, evidenciando en ciertos casos ausencia

de información. En los casos en que se disponía de información sobre el RA, y los diferentes dispositivos de implementación, se encuentra la tensión entre el derecho a la educación y la oportunidad educativa visualizada como un elemento negativo, de deterioro del sentido de la responsabilidad de los estudiantes en su vida escolar y que, en definitiva, al decir de los docentes, alargaría las trayectorias. Testimonios como: “Yo veo bien la cantidad de oportunidades que los chicos tienen. Lo malo es que a mí me parece que ellos tienen esas oportunidades, pero no lo valoran” (Profesor/a, Caso 2). Otro docente señalaba: “Me parece que ya es mucho darle una mesa adicional. Primero era con tres materias, después con cuatro materias. No sé si está bien o mal lo que voy a decir, pero es como zafar el año” (Profesor/a, Caso 1).

Estos relatos son muestra de la vigencia de una cultura meritocrática en la cual “el origen social no debe condicionar la carrera escolar, sino sólo el mérito, entendido como el talento y el esfuerzo de cada uno, que debe ser tenido en cuenta” (Bolívar, 2005, p.9). En este caso, parecería que el hecho de garantizar más oportunidades educativas para transitar por la escuela secundaria, materializado en el RA en aspectos relativos a la regulación de la asistencia, instancias de evaluación, apoyo y orientación, resultaría asociada desde la perspectiva de los docentes a un cierto facilismo y a la merma de la calidad, sin observar la complejidad que asumen las trayectorias de los adolescentes en este nivel educativo. Esta tensión entre derecho y oportunidad se presenta, de algún modo, en los modos de significación que los docentes realizan de los diferentes componentes que forman parte del RA, especialmente, en las pautas para abordar el ausentismo por materia y a nivel institucional y en los procesos de evaluación, tanto en lo que hace a las comisiones adicionales, como en las instancias de apoyo y orientación.

#### 4.3. Pautas de regulación de la asistencia por materia y a nivel institucional

Desde el marco normativo y de regulación provisto por el RA, en tanto posee funciones constitutivas y

regulativas consistentes en la orientación del sujeto a posiciones deseadas (Bernstein & Díaz, 1985, p.109), el cómputo de inasistencia por materia posee, en cierta medida, la intencionalidad de modificar el funcionamiento del dispositivo escolar, pues permite la aparición de un criterio de justicia que erosiona la simultaneidad sistémica y la existencia de recorridos homogéneos y universales esperados.

En el campo de investigación, se observó que la flexibilización de la asistencia por materia pone en debate la idea de lo justo o injusto de esta normativa en la experiencia de escolarización. Hay cierta nostalgia en torno al pasado en clave de calidad educativa *vs* facilismo. Si bien en los dos casos existe un reconocimiento generalizado del valor que presenta esta normativa ante el caso de alumnas/os, madres/padres, genera diferentes posiciones entre preceptores (con un rol singular en la mediación entre esta normativa y los diferentes actores de la institución) y profesores, (debido a que estos últimos no necesariamente realizan un seguimiento de la asistencia en sus cursos), lo cual genera desacoples entre la información que maneja la dirección de la escuela y los docentes en lo que hace a la aprobación o no de los estudiantes en un curso.

...Llega fin de año y nos volvemos locos porque los profes no quieren tomarles examen a los chicos cuando están libres por inasistencia (...). El tema es que los profesores no toman lista y lo que tiene en cuenta el director es (...) la inasistencia que pasamos los preceptores (Preceptor/a, Caso 2).

No obstante, los profesores señalan que la asistencia por materia es una cuestión ya asumida en su práctica cotidiana, y no se presenta como una cuestión problemática en ninguna de las dos instituciones. De todos modos, en todos los casos se reconoce el papel estratégico de los preceptores en el proceso de seguimiento de los estudiantes y, por lo tanto, en ser un soporte institucional para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad educativa por parte de la escuela. “Las preceptoras trabajan todo el tiempo fortaleciendo el seguimiento de los chicos, llaman,

les hacen un cronograma, vienen los padres. Tratan de estar atentas a cualquier situación que excede el trabajo de la clase” (Profesor/a, Caso 2).

Más allá del protagonismo que permite el RA para que los alumnos controlen su asistencia en cada materia, aparentemente, en los primeros años de la Educación Secundaria no usan esa prerrogativa, en tanto se presentan aún ciertos hábitos propios de la Educación Primaria, y redundan en mayores índices de ausentismo por año de acuerdo con los equipos directivos y preceptores. A partir del último año del Ciclo Básico, los estudiantes conocen los aspectos vinculados a la normativa referente a la asistencia sin aludir a la existencia de un dispositivo llamado RA. A partir del manejo normativo por parte de los estudiantes, aparecen situaciones concretas no esperadas por los preceptores, profesores y directivos, pues plantean un escenario desconocido para la estructura clásica de la escuela al aparecer alumnos que concurren sólo algunos días, especulando de esa manera con tener algunas materias aprobadas.

el año pasado, en un 6° año elegían cuándo faltar (...) Igual yo les digo “esto no es una universidad y ustedes no pueden elegir la materia, entro, salgo, vengo cuando quiero”. Entonces ellos lo manejaban por día: “falto el jueves que tengo matemática”. Llamaban (a los padres), ellos no se pueden ir solos (...) Los que cumplen 18 años y tienen autorización del papá sí se pueden retirar... (Preceptor/a, Caso 2).

Otro dato de la vigencia del RA es la eliminación de la figura de alumno libre, por la cual se considera que:

el estudiante que hubiere excedido el límite de inasistencias institucionales establecidas deberá seguir concurriendo a clases manteniendo las mismas obligaciones escolares. El equipo directivo deberá intervenir y arbitrar con el equipo docente y los equipos de orientación escolar, estrategias de enseñanza y de detección de factores de vulnerabilidad escolar a fin de propiciar la permanencia de los estudiantes en la escuela (Resolución 587/2011, Anexo 3).

No obstante, aparecería un manto de incertidumbre en las dos instituciones, respecto al qué hacer con ese alumno, lo que deriva en el diseño artesanal de los equipos directivos y de profesores de estrategias individualizadas con cada uno de los estudiantes: “Nosotros contamos las inasistencias, si el pibe perdió la condición de alumno regular, se informa a dirección. Ahí es evaluado el caso (...) después cada profe tiene que decidir” (Preceptor/a, Caso 2).

#### **4.4. Evaluación y persistencia de prácticas docentes centradas en enfoques tradicionales de enseñanza**

En este estudio, nos preguntamos si la puesta en marcha del RA trae alguna modificación en los procesos de evaluación que los profesores de las escuelas secundarias se proponen durante el curso. En las dos instituciones, la totalidad de los docentes trabaja con diferentes estrategias a la hora de evaluar. La asistencia, por ejemplo, adquiere importancia a la hora de ponderar la nota. Otro aspecto que se destaca sobre las concepciones de evaluación que circulan entre los profesores es que los mismos no solo se preocupan por los contenidos de la evaluación, sino también en enseñar a ser evaluados. Es como si los estudiantes aprendiesen el oficio del evaluado.

En las prácticas evaluadoras va perdiendo su lugar privilegiado la prueba escrita y la exposición oral, que se asocian a formas tradicionales. Esto no quiere decir que para los docentes estas estrategias dejen de ser prestigiosas. Esta modificación de las instancias tradicionales y la pérdida de su centralidad resulta asociada por muchos profesores a una pérdida de calidad en la enseñanza. El control de carpetas, la realización de trabajos grupales, entre otras instancias, son consideradas de menor valía. Algunos docentes asocian los cambios en la evaluación con la presión política jurisdiccional e institucional vinculada a la aprobación de alumnos. Esto es compartido en las dos instituciones por algunos docentes, que valoran más las formas tradicionales de evaluación. Por otra parte, parecería que las actividades de enseñanza tampoco están influidas por el RA. Si bien hay un acuerdo generalizado en que el proceso de enseñan-

za no puede seguir la fórmula de enseñar homogéneamente, en la práctica, parece persistir. Parecería que la pretensión que presenta el RA de alterar la organización pedagógica institucional resulta un desafío aún pendiente en las instituciones y de escasa reflexión por los propios docentes.

#### **4.4.1. Comisiones evaluadoras adicionales y Períodos de Apoyo/Orientación**

Las comisiones evaluadoras adicionales (CEA), denominadas en la jerga institucional “tercera mesa”, resulta una de las innovaciones más salientes del RA.

En el Caso 1, parecería haber acuerdo por parte del equipo directivo alrededor del tema de las CEA. Para ellos esa tercera materia tendría sentido y con bastante aprovechamiento por parte de los estudiantes, pues se observaría un cierto proceso de apropiación de este aspecto de la norma. Este acuerdo de la gestión directiva con la CEA no excluye una visión crítica en torno a la emergencia de un período de incertidumbre del mes de abril en relación con la posibilidad de repitencia o promoción post 3ra mesa. Es decir, ante el proceso de transición que se produce entre el inicio del año escolar, en el que el estudiante aún continúa en el año ya cursado anteriormente, y su presentación en CEA, que le permitiría el pasaje al año siguiente. En el Caso 2, las CEA se presentan como un dispositivo aleatorio y/o periférico a las mesas de exámenes, en tanto serían pocos los estudiantes que transitan por este espacio sin demasiada diferenciación entre Ciclo Básico y Superior.

Si bien la mayoría de los docentes entrevistados manifestó un cierto consenso con esta nueva oportunidad que posibilitan las CEA, al profundizar la reflexión sobre su sentido e incidencia en las trayectorias de los estudiantes, emerge nuevamente la tensión entre derecho y oportunidad, a partir de una diversidad de posicionamientos, como son: “En algunos casos creo que en la mayoría tienen acuerdo porque es una posibilidad que se les da a los estudiantes de promover de año, sin regalarle nada, estudiando y presentándose a una mesa” (Profesor/a, Caso 1), “Muchas mesas de examen, es como que van prolongando su trayectoria” (Profesor/a, Caso1), “Todo lo que ayude a que

ellos tengan una trayectoria educativa exitosa viene bien” (Profesor/a, Caso 2).

Por otra parte, en esta tensión que pone en planos dicotómicos a las CEA, se presenta un núcleo común en una gran mayoría de los discursos docentes: la escasa valoración en la experiencia escolar del estudiante de estas opciones, y de cierto provecho utilitario o especulativo, con lo cual sería la responsabilidad individual de los estudiantes, y la tensión del interés-desinterés, lo que justificaría y garantizaría la escasa incidencia de este dispositivo en las instituciones educativas. Salvo algunas excepciones de docentes y directivos entrevistados, parecería que lejos de observar un empoderamiento por parte de los estudiantes de esta normativa, lo que se registra, más allá de la información que disponen de ciertos cambios en las regulaciones de la asistencia y modos de evaluación, es una cierta reproducción del divorcio entre la cultura escolar y cultura juvenil, ya considerado en numerosas investigaciones realizadas sobre la obligatoriedad del Nivel Secundario en Argentina.

En relación con los períodos de apoyo y orientación, en el RA se señala que los estudiantes que al finalizar el tercer trimestre no hubieren cumplido con los requisitos para la aprobación, deberán concurrir a un período de orientación y apoyo para cada materia desaprobada durante la última semana de clases en el horario que tuvo durante el año en esa/s materia/s. Asimismo, se señala que la institución debe “organizar y comunicar a los estudiantes y al adulto responsable las actividades de orientación y apoyo previstas para todos los turnos de evaluación ante las Comisiones Evaluadoras, las cuales deberán ser desarrolladas en función de los acuerdos que se establezcan entre el profesor y los estudiantes para asegurar los mayores y mejores logros de aprendizaje”.

La orientación y el apoyo constituyen una tarea compleja en términos de abordar diferentes dimensiones (socio-afectivo, cognitivas) del proceso educativo, especialmente en las instancias de transición curricular o de pasaje interniveles, o en los últimos años, donde los escenarios resultan críticos, especialmente en contextos de pobreza y vulnerabilidad social.

No obstante, en las instituciones educativas, hubo acuerdo en considerar que dichos espacios resultan transitados en casos excepcionales y para dar respuesta individualizada ante la demanda de estudiantes, pero con escaso aprovechamiento para el conjunto del alumnado. Al mismo tiempo, no se diagramaría una propuesta alternativa que otorgue un sentido diferente a lo aprendido previamente en las clases, con lo cual resulta un dispositivo librado a la responsabilidad individual de los estudiantes, y a un trabajo docente que lejos de alterar sus esquemas de trabajo en estos espacios de orientación, se circunscribe, con la singularidad de cada caso, en explicitar los ítems a ser evaluados en las instancias de exámenes y/o a responder ante las eventuales consultas de los estudiantes.

## 5. Conclusiones

En la investigación realizada, se presentan diferentes representaciones y modos de apropiación de inspectores, directivos y docentes de un nuevo RA para la Educación Secundaria en el contexto de la ampliación de la obligatoriedad. Con vistas a reconceptualizar esta diversidad de perspectivas vinculadas con las posiciones y hábitos de diferentes actores, como principio de percepción y de acción de los actores en el sistema (Bourdieu, 1991), cabe considerar tres problemáticas de la puesta en acto de una política y los procesos de recontextualización en las escuelas. Como cierre de este artículo, se detallan a continuación:

a) Los procesos de mediación, reconstrucción de la norma en las instituciones y la tensión entre derecho y falsa oportunidad.

La llegada del cambio de RA al sistema educativo, para la Educación Secundaria de la provincia de Bs As, parece haber tenido varios movimientos en las tramas institucionales. Por una parte, parecería que los inspectores resultan actores clave en la implementación del RA en las escuelas, y esto no solo por las gestiones necesarias para que la norma llegue a las escuelas, sino, principalmente, por evidenciarse en la mayoría de los entrevistados una coincidencia ideológica sobre la concepción de educación y la visión sobre los jóvenes. Dicho esto, parecería que el RA tiene mayores

márgenes de apropiación en aquellos actores que están a cargo de las tareas de gestión político-burocrática en el sistema, que en los roles cercanos a la gestión escolar y las prácticas pedagógicas. Un principal argumento para su apropiación o su rechazo se encontraría, en gran parte, relacionado con las concepciones de educación que poseen los diversos actores, sustentadas en la lógica meritocrática o con la concepción de la educación como derecho. Otro argumento se vincula, según lo recabado en las entrevistas a estos actores, con los formatos organizacionales que se derivan de la reciente conformación de las escuelas secundarias, que influirían en la tramitación del régimen. Parecería que las escuelas secundarias, de reciente conformación por su cercanía con la tradición de la Escuela Primaria, y la obligatoriedad de la misma, tramitan con mayor comodidad la llegada del RA. Para las escuelas provenientes del Nivel Medio, la llegada del RA parece tensar núcleos como su tradicional selectividad y cultura montada en la lógica disciplinaria.

En otro plano de análisis, más centrado en el ámbito escolar, parecería que los equipos directivos operaron a modo de traductores de la norma y los docentes, y aparecen dentro de los discursos de directivos como aquellos donde recae definitivamente el peso del cumplimiento de dicha prescripción. Asimismo, entre los docentes, parecen existir visiones contrapuestas; están aquellos para quienes esta normativa permite brindar más oportunidades, viene a dar justicia a sujetos que fueron tradicionalmente excluidos, mientras, por otra parte, se encuentran aquellos docentes que desconocen de modo significativo esta normativa, o ven la llegada de la misma como la legalización del facilismo, sienten la cantidad de oportunidades como algo injusto y se resisten a que esta flexibilidad resulte un elemento constitutivo de las intervenciones de las que forman parte, especialmente en relación con la asistencia, la evaluación y las comisiones adicionales (CEA).

b) El cambio en las políticas y las tensiones entre tradiciones y alternativas existentes.

En el recorrido por el campo de investigación, se ha tropezado en muchas ocasiones con reclamacio-

nes por parte de inspectores, directivos y docentes, respecto a que muchas de las prácticas que legaliza el RA existían con anterioridad en la vida escolar: seguimientos individualizados de las trayectorias, proyectos para garantizar la sostenibilidad de los/as estudiantes, incorporación de estrategias de evaluación alternativas a la prueba escrita y la lección oral permiten pensar que la “llegada” del RA a las escuelas tuvo su origen en ella misma.

Es decir, parte del sostén empírico y teórico de la producción normativa, en ciertos casos, parecería producto de la actividad inicial de docentes y directivos, más que demandas de estudiantes que provocaron la invención de alternativas y su posterior fomento alterativo a través de estas experiencias puntuales que van conformando una suerte de minoría intensa entre los educadores. Estos impulsan un debate a partir del fomento de la invención (Goodson, 1995) con el conjunto del sistema.

No obstante, una vez construida la normativa, esta aparece disociada de su origen y es vista por muchos actores como un proceso de bajada, como si fuese solo un producto externo propuesto desde la política educativa de la gestión. Allí aparecen discursos y prácticas en las escuelas que promueven en grupos de docentes aceptación pasiva, resistencia y/o rechazo a parte de la normativa.

c) Los límites de una política y la persistencia de procesos de fracaso y exclusión y cristalización del formato escolar.

El cambio del RA en la Educación Secundaria de la provincia de Bs As constituyó una política educativa orientada a generar modos alternativos de intervención en las instituciones, para garantizar en mayor medida que la obligatoriedad de este nivel educativo se cumpla en clave de derechos. Dichos modos alternativos se despliegan a partir de un entramado institucional que articula aspectos propios de la accesibilidad (mediado por la garantía de vacantes para todos/as los/as estudiantes), la asistencia y permanencia, así como también con mecanismos de evaluación y orientación que garanticen trayectorias escolares con mayores niveles de permanencia

y egreso, y, por tanto, menores niveles de fracaso escolar.

Si consideramos los índices de repitencia y abandono que afectan a las trayectorias de los estudiantes en el Nivel Secundario en los últimos años a escala nacional y en Bs As (Botinelli, 2015; Hernández & Madera, 2017; Krichesky et al., 2015), se puede observar que son un problema persistente que atraviesa los procesos de ampliación de la obligatoriedad escolar en Argentina y en la mayoría de los países de la región. En las instituciones en las que se desarrolló el proyecto de investigación, más allá de la gestión de diferentes dispositivos, especialmente de asistencia por materia, de las CEA y de seguimientos personalizados (instancias en la que los preceptores asumen un rol novedoso respecto de su inserción tradicional de control disciplinar), no se observarían modificaciones significativas en las trayectorias de los estudiantes, si se pretende considerar los indicadores de repitencia, especialmente en los años más críticos, el 2do y el 4to.

Por otra parte, los directivos y docentes entrevistados marcan como problemática la cuestión de las inasistencias como la antesala del abandono, entendiendo esto último como la interrupción definitiva de la asistencia de los estudiantes a la escuela. En este sentido, nos preguntamos: ¿qué sucede con los que concurren de manera intermitente, o con aquellos o no logran ser interpelados por las propuestas de sus profesores?, o también, ¿qué sucede con los que van a la escuela, pero mantienen las mochilas intactas en sus espaldas durante toda la jornada escolar? La recuperación del concepto “vínculo de escolarización” como

un conjunto amplio y complejo de situaciones que van desde el joven que asiste a la escuela pero cuyo espíritu no está allí, hasta situaciones en las que los jóvenes que han interrumpido su escolaridad se acercan a la escuela para encontrarse con sus compañeros y sus profesores (Ponce de León & Legarralde, 2014, p.7);

permite tomar distancia de la definición binaria contenida en la noción tradicional de abandono escolar. Cabe la pregunta acerca de si la intermitencia acaso

sería el modo en que los jóvenes quieren y pueden vincularse con la propuesta educativa.

Por otra parte, parecería que las problemáticas de las trayectorias educativas, atravesadas por diferentes manifestaciones de exclusión y fracaso, van más allá de esta regulación de política educativa que se expresa en el RA, e implican aspectos microinstitucionales que esta investigación no alcanzó a explorar y de las historias educativas de los estudiantes que transitan por estas instituciones. Si nos detenemos en aspectos de orden pedagógico, sin dudas, el RA tiene el potencial de promover la instalación de espacios curriculares donde la relación pedagógica pueda ser alterada, por ejemplo, por la realización de proyectos donde los estudiantes puedan tener mayores grados de autonomía y de voz. No obstante, de acuerdo con la investigación desarrollada, la gestión del RA en las escuelas no deviene en promotor de cambios en la organización pedagógica institucional. En esta investigación se pueden observar intentos parciales e individuales, muy sujetos a la práctica docente de cada profesor, de generar proyectos que alteran la conformación de la clase tradicional, u otras opciones que se vinculan con iniciativas institucionales ligadas con fortalecer la participación de los estudiantes o la vinculación de la escuela con la comunidad educativa. A su vez, la caducidad de la figura del estudiante “libre” pone en suspenso el uso que se ha hecho históricamente de dicha figura, casi en términos de amenaza ante las ausencias de los estudiantes. Lo mismo se puede verificar respecto de la extensión de posibilidades que los estudiantes tienen para rendir las materias.

En este sentido, parecería que la posibilidad de alterar el formato escolar tradicional a partir del cambio del RA sigue siendo un propósito complejo de difícil traducción a la cultura y vida escolar, con lo cual se hace necesaria la gestión de espacios de deliberación en las instituciones, entre los diferentes actores (directivos, docentes, estudiantes), para poner en discusión otras formas de incluir y sostener modos alternativos de cursada en una Escuela Secundaria obligatoria para todos/as que, particularmente en el caso de los sectores más vulnerables, un gran caudal de adolescentes

transita con una suerte de intermitencia por el sistema, o que reingresa luego de reiterados fracasos en el sistema.

## Referencias

- Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115. <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803301>
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del RA 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), 292-319. <https://bit.ly/37lTf2F>
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, 77-112. <https://bit.ly/3594QAG>
- Beech, J., & Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24(23), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la descentralización y reestructuración. En Miguel A. Pereyra, Jesús García M., Miguel Beas & Antonio Gómez (Eds.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada* (pp.237-266). Pomares-Corredor. <https://bit.ly/2SByvzL>

- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. <https://bit.ly/39rTgEe>
- Botinelli, L. (2015). La obligatoriedad del nivel secundario. Una mirada en base a un abordaje cuantitativo. *Temas de Educación* (Boletín N° 11).
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa. <https://bit.ly/369XwG6>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Camilloni, A. (1991). Alternativas para el RA. *Revista Iglú*, (1).
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor. <https://bit.ly/2ZEdHcy>
- Goodson I. (2008). Procesos sociohistóricos del cambio curricular. En A. Benavot, C. Braslavsky y N. Ytuong (Eds.). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Granica. <https://bit.ly/2F4j725>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós. <https://bit.ly/39xn42j>
- Krichesky, M., Migliavaca, A., Saguier, M., & Medela, P. (2007). *Escuelas medias de reingreso de la ciudad de Buenos Aires. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. <https://bit.ly/2QdtSdv>
- Krichesky, M. (2012). Inclusión o derecho a la educación. Tensión para las políticas públicas. En Universidad y Políticas públicas. *El desafío ante las marginaciones sociales* (pp.267-292). EUDEBA. <https://bit.ly/36fYdho>
- Krichesky, M. (Ed.) (2013). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires. Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica*. UNIPE. <https://bit.ly/2F7OwWn>
- Krichesky, M., Perczyk, J., Orrego, L., Canadel, E., Albanese, J. M., Cantaluppi., Steinberg, C., Vicente, G., & Segado, L. (2015). ¿Por qué repiten el secundario? *Dossier Le Monde Diplomatique*, (35). <https://bit.ly/2Fl4X1H>
- Krichesky M., & Giangreco, S. (2016). *La experiencia de reescolarización en la educación secundaria, lazo social y aprendizajes*. Ponencia presentada en Reunión Científica Desigualdad Educativa Post Ley de Educación Nacional, UNIPE.
- Hernández, M., & Maderna, F. (2017). ¿Sirve repetir en el secundario? *Dossier Le Monde Diplomatique*, (50). <https://bit.ly/2u8BR35>
- Ley Federal de Educación (24.195/1993). Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. <https://bit.ly/37rkusv>
- Ley de Educación Nacional (26.206/2006). Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. <https://bit.ly/2QcJY7k>
- Ley Provincial de Educación de la provincia de Buenos Aires (13.688/2007). Cámara de Diputados. Provincia de Buenos Aires. <https://bit.ly/2tj11vq>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. <https://bit.ly/2MGJLan>
- Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En F. Terigi (Ed.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. OSDE/Siglo XXI. <http://bit.ly/3062RMH>
- Ponce de León, M., & Legarralde, M. (2014). *De los "desertores" a los alumnos con escolaridad en riesgo*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina. <https://bit.ly/2QzDHS4>
- Resolución CFE 93/2009. Consejo Federal de Educación de Argentina. <https://bit.ly/2Qucz6S>
- Resolución 587/2011. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. <https://bit.ly/2FdWihs>
- Terigi, F., Perazza, R., & Vaillant, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina*. El

*reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). <http://bit.ly/2NasBCm>

Terigi, F., Briscioli, B., & Toscano, A. (2012). *La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares*. Trabajo presentado en la Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, coordinada por Cora Steinberg y Analía Meo, en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización, Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/2QL6TH4>

Tiramonti, G. (Ed.). (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. <https://bit.ly/2tiYu4o>

Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica. <https://bit.ly/37xTZ4Z>

Toscano, A. G. (Ed.) (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de escolarización de adolescentes y jóvenes (CESAJ)*. Conurbano Argentina. UNICEF/UNGS. <http://bit.ly/2R4kJn3>

#### CÓMO CITAR:

Krichesky, M. D., Lucas, J., & Giangreco, S. (2020). Régimen Académico y Educación Secundaria: Procesos de recontextualización y tensiones en la gestión y culturas escolares. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(1), 20-33. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp20-33>