



Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director
Cristian Perez Centeno, Secretario Editorial

Enfrentando la desigualdad: procesos de democratización e inclusión social en la enseñanza secundariaⁱ.

Es una satisfacción dar continuidad a la edición de la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE), editada por el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), a través de la publicación de este segundo número.

En esta oportunidad dedicamos nuestra atención a uno de los principales temas de la agenda político educativa actual como es el de la democratización del sistema de educación a través de la inclusión de toda la población en su marco y, en especial, en la enseñanza secundaria debido tanto a su incorporación al trayecto obligatorio de escolaridad en la mayoría de los países de América Latina como por los niveles de desigualdad que sostiene interiormente.

Quisiéramos agradecer muy cálidamente las repercusiones del primer número de RELAPAE y los mensajes recibidos desde diversos países de la región. Un efecto, quizás, de la valoración que ha tenido, se reflejó en la significativa cantidad de trabajos que fueron remitidos para evaluación para este segundo número, tanto para el *Dossier Temático* como para la *Sección General* de la Revista. Consecuentemente nos permite ofrecerles ahora un número más significativo de artículos que en la edición anterior.

Procesos de democratización e inclusión social en la enseñanza secundaria

Como adelantamos, el tema central de este segundo número de la Revista está dedicado a los procesos de democratización e inclusión social en la enseñanza secundaria. Nos interesa, especialmente, explorar las políticas y reformas que se han puesto en marcha para este nivel educativo, siempre en crisis, y sus efectos democratizadores e inclusivos.

En el marco de una serie de avances hacia mayores niveles de igualdad que se han registrado en la última década en todo Latinoamérica en el nivel medio –que enseguida consideraremos–, buscábamos dimensionar su alcance real para conocerlos y analizarlos pero, fundamentalmente, para reflexionar sobre aquello que continúa pendiente y que se torna parte de los desafíos para el futuro en el corto, mediano y largo plazo.

El aspecto que ha concitado menor controversia y valoración entre los especialistas respecto del sistema educativo en el país y en la región, en la última década, es la notable mejora de su cobertura. Cuantitativamente y cualitativamente pueden observarse datos concretos que lo confirman: el incremento de las tasas de acceso y finalización en todos los niveles educativos pero también en el desarrollo de estrategias específicas destinadas al “núcleo duro” de la exclusión en el nivel secundario o la creación de nuevas instituciones universitarias y terciarias en el nivel superior de educación.

Según datos del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el mundo 2013/14, la tasa bruta de matriculación en la escuela secundaria, en el conjunto de América Latina, pasó del 82,7% en el año 2000 al 90,1% en el final de la década; una mejora más de 2 veces superior al crecimiento observado en Europa o en el conjunto de países de la OCDE. Incluso, al desagregar los datos según rangos de edad, sector geográfico (urbano-rural) o nivel socioeconómico, se observa que el impacto de esta mejora de la cobertura ha incidido más positivamente entre la población de mayor edad (de 18-24 años vs. los de 15-17), de los sectores rurales frente a los urbanos, pero de los sectores medios y altos frente a los de menores recursos socioeconómicos. En otros trabajos se ha demostrado también un mayor aprovechamiento del proceso por parte de los estudiantes pertenecientes a hogares con clima educativo bajo respecto de los de nivel medio y alto (Perez Centeno y Leal, 2011).

En términos de género, las disparidades difieren según el grupo de ingresos al que pertenece cada país. En los de bajos ingresos, las desigualdades suelen ir en perjuicio de las niñas; en los países de ingresos medianos y altos, las disparidades van aumentando en detrimento de los niños, especialmente a medida que se va ascendiendo en el ciclo de la enseñanza secundaria.

En América Latina, especialmente en este nivel educativo, la tendencia es que la disparidad de género en el acceso a la educación perjudica a los hombres; aunque en la región no hay países con disparidad extrema en contra de las mujeres en la escolarización, ni en primaria ni en secundaria. Al considerar la paridad de género –la equidad en la tasa de matriculación de niñas y niños– en el caso argentino, en este nivel, se observa incluso un notable y veloz deterioro de la situación: de 95 hombres por cada 100 mujeres en 1999 se pasó a sólo 90, en el año 2010 (UNESCO, 2014).

Margarita Poggi (2014) analiza el comportamiento de diversos indicadores educativos en la década pasada y los compara con la media mundial y de los países centrales (ver Tabla 1). En todos los casos se observa una situación general de sensible mejora. En la comparación con el conjunto de los países del mundo, los datos son mejores, aunque la región todavía dista de los niveles promedio de los países centrales (Europa y América del Norte).

Tabla 1: Indicadores seleccionados de avances en la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos en América Latina, el Mundo, América del Norte y Europa Occidental. 1999 - 2011.

OBJ EPT	INDICADORES	AL		MUNDO	AM. NORTE EUROPA
		1999	2011	2011	2011
1	Tasa Bruta de Educación Preescolar (%)	55	75	50	85
2	Tasa Neta de Escolarización Primaria (%)	95	96	91	98
	Tasa de finalización de la Escuela Primaria (%)	78	86	75	94
3	Tasa Bruta de Escolarización Secundaria (%)	81	91	71	103
4	Tasa de Alfabetización de Adultos (%)	86	92	84	No disp.
	Tasa de Alfabetización de Jóvenes (%)	93	98	89	No disp.
5	Índice de Paridad de Género (primaria)	0,97	0,97	0,97	0,99
	Índice de Paridad de Género (secundaria)	1,07	1,07	0,97	1,0
6	Ratio de estudiantes por docente (Preescolar)	21	18	21	14
	Ratio de estudiantes por docente (Primaria)	26	21	24	14
	Ratio de estudiantes por docente (Secundaria)	17	16	17	12
	Gasto Público en Educación (PBI %)	4,3	4,8	4,8	6
	Gasto Público (PBI %)	14,7	18,1	14,4	12,5

Fuente/ Poggi (2014, p.20)

Argentina, el país con más alta tasa de escolarización general y neta de la región durante toda la década pasada –según datos del SITEAL–, ha llevado la cobertura del nivel secundario del 81,4% al 83,4% en ese período. Una múltiple diversidad de indicadores educativos –tanto en el caso nacional como en el de cada uno de los países de América Latina– avanzan en el mismo sentido¹.

La importancia de la expansión de la obligatoriedad hasta finalizar la formación secundaria por parte de los gobiernos nacionales quedó expresada en la Conferencia Iberoamericana de Educación de 2010 que aprobó el proyecto «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios» en el que se reconoce que es necesaria para una formación hacia el pleno ejercicio de la ciudadanía e integración en el mundo del trabajo.

La expansión de la educación secundaria no puede atribuirse –sin embargo– exclusivamente al esfuerzo que desarrollan en materia educativa los gobiernos de la región en la actualidad sino que es efecto, también, de políticas y acciones previas que lograron –por ejemplo– prácticamente universalizar la educación primaria, promoviendo una mayor demanda de educación secundaria. En este marco, en el transcurso de la década pasada, la mayoría de los países han revisado su legislación estableciendo –total o parcial–

¹ Al respecto hemos analizado la evolución de 127 indicadores del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS). Ver el servicio UIS.Stat en <http://data.uis.unesco.org/#>

mente- la obligatoriedad de la educación secundaria, incrementando la cantidad anual de días y horas de clase, redefiniendo sus objetivos, promoviendo la renovación curricular del nivel y/o implementando nuevas modalidades de formación.

De todos modos, justamente por la centralidad que el nivel secundario ha cobrado, se ha tornado el más “crítico” del sistema educativo. Muchos autores comparten esta percepción y en los últimos años ha crecido la cantidad de estudios y trabajos enfocados en éste –como los artículos del Dossier Temático de este mismo número de RELAPAE-, permitiendo una mirada más profunda. Al acercar la lupa al nivel es posible confirmar, no obstante lo anterior, que esta mejora no alcanza al universo de los adolescentes y que en el interior del sistema aún persisten significativos diferenciales que deben ser atendidos específicamente y urgentemente.

Un primer acercamiento requiere analizar la cobertura más allá del acceso y considerar los niveles de permanencia y finalización del universo de estudiantes. Acosta (2011) señala que en América Latina ingresa a la escuela secundaria más del 80% del grupo edad pero sólo la mitad completa el nivel en tiempo. El SITEAL reporta que si los jóvenes pertenecen al ámbito urbano lo logran el 54,8 de ellos contra el 25,3% de los que pertenecen al sector rural; la proporción de mujeres es superior a la de los varones (51,8 vs. 45,0%); y que los de clima educativo alto lo logran en el 94,0% de los casos, contra un 52,6% de los clima medio y el 8,7% de clima bajo.

Sin soslayar que todavía un importante sector de los adolescentes no inician el nivel secundario, no todos los que sí lo hacen logran completarlo en el tiempo previsto, o incluso desertan. Este problema está vinculado con una serie de factores que redundan en desafíos respecto de las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria (Terigi, 2007, 2008; Acosta, 2011):

- los niveles de desigualdad y fragmentación social derivados del vaciamiento educativo de las dictaduras impuestas en la región (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983) y de las políticas neoliberales cuyos efectos en el campo educativo han sido ampliamente estudiados (por mencionar algunos: Puiggrós, 1996; Kessler, 2002, 2014; Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2014);
- los cambios en las culturas juveniles y su relación con las instituciones y procesos educativos (Tenti Fanfani, 2000; Kaplún, 2004, Paz Penagos, 2007; Urresti, 2008; Wortman, 2012; Kaplan, 2013; entre muchos otros);
- el desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación y su incorporación en los procesos pedagógicos que generan nuevas formas de producción, apropiación y circulación de los contenidos escolares; pero también la potencialidad que representa como herramienta de inclusión de grupos y sectores sociales y geográficos tradicionalmente excluidos del acceso a tecnologías digitales (Dussel, 2010; Kantor, 2010);
- segmentación del sistema educativo en diferentes circuitos de naturaleza y calidad disímil, afectando particularmente a los estudiantes más desfavorecidos que no pudieron completar los estudios regularmente, o que desertaron y buscan concluirlo bajo alguna modalidad alternativa.

La concurrencia de estos factores y su mutuo reforzamiento en un marco institucional que se resiste a cambiar genera condiciones diferenciales de permanencia y finalización de los estudios –como señalamos- y un aprovechamiento desigual de su formación tanto para insertarse en el mercado como para continuar los estudios superiores (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011; Ezcurra, 2011).

Los datos estadísticos disponibles muestran que en casi todas las variables significativas que consideremos para cruzar la tasa de escolarización, encontraremos una fuerte heterogeneidad en beneficio de los sectores urbanos sobre los rurales, de los hogares con mayor clima educativo respecto de los inferiores, del nivel de ingreso de los padres, etc. En el caso del sexo, la situación es diversa según el país y el ámbito geográfico, pero las mujeres han logrado tener –en términos generales- un aprovechamiento muy superior al de los varones de la mejora en la ampliación de la cobertura del sistema.

Para atender esa porción de los adolescentes que desertan del sistema formal de educación sin completar la obligatoriedad escolar establecida, en la mayoría de los países han desarrollado políticas especialmente diseñadas para aquellos que las políticas no logran incluir con acciones generales: nos referimos a programas que promuevan el ingreso pero especialmente la terminalidad educativa como los bachilleratos populares, los CESA^{Ji}, las Escuelas de Reingresoⁱⁱⁱ, el PIT^{iv} o el Plan Fines, en el caso de Argentina, por mencionar algunos ejemplos.

La finalización del nivel secundario es una condición indiscutible para que todos los niños y adolescentes logren acceder a un conjunto de saberes irrenunciable para afrontar los desafíos que representa hoy la vida en sociedad.

Este objetivo refleja, en última instancia, una redefinición del sentido de las políticas educativas de la región. Estas no sólo están orientadas a que los niños y niñas accedan a la escuela –expresión del principio de igualdad de oportunidades

educativas- sino que buscan, además, que permanezcan en sus aulas, y que accedan allí a una educación de calidad. Hoy, este nuevo desafío –que apunta a la igualdad en los logros educativos- requiere, casi inevitablemente, que todos los adolescentes puedan permanecer escolarizados hasta completar el nivel medio de enseñanza. (López y Sourrouille, 2010, p.1)

Los datos no son alentadores:

En América Latina termina la educación media menos de la mitad de los adolescentes; en algunos países sólo una quinta parte logra completar este nivel. Aún en aquellos países que han logrado los mayores niveles de cobertura educativa, hay un tercio de jóvenes que no llegaron a cumplir con este objetivo.

Este panorama es mucho más crítico si se centra la atención entre los jóvenes que habitan en zonas rurales, o aquellos de los sectores sociales más desfavorecidos, donde la amplia mayoría está lejos de llegar a completar la educación secundaria.

Un factor que le suma gravedad a esta situación es que (...) en la región se estaría llegando a un techo en las tendencias de expansión educativa que han caracterizado las últimas dos décadas. (López y Sourrouille, 2010, p.4)

Incluso, en los trabajos que se relevan mejoras relativas de los sectores rurales frente a los urbanos, o los de nivel socioeconómico o clima educativo bajos frente a los que se encuentran en mejor posición, se trata de avances que no logran “mueven la aguja” de la desigualdad estructural. En este aspecto, relevamos una deuda de la investigación en el estudio de la incidencia cuantitativa y cualitativa de los programas de terminalidad que permitan reconocer con precisión su impacto concreto -¿cuántos estudiantes logran completar la escolarización secundaria como resultado de los mismos y qué proporción representan de la población que no ha logrado completar el nivel?- pero también desde la perspectiva de los sujetos -¿cuánto cambia la situación personal futura de los estudiantes que logran finalmente completar los estudios?, ¿pueden atravesar exitosamente la universidad?, ¿están en condiciones de conseguir un empleo cualitativamente semejante a quienes completan la escuela secundaria regularmente?-. El polémico fenómeno de los “ni-ni” quizás sea una expresión extrema de la situación que referimos.

El otro tema crucial para analizar las diferencias internas del nivel es el de la calidad. Es mucho lo que se ha dicho y debatido en relación a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes a partir de pruebas estandarizadas en operativos nacionales y en estudios internacionales –como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO para la educación primaria o el Programa PISA de la OCDE para estudiantes de 15 años-. Los guarismos de las diversas pruebas refuerzan los diferenciales de aprovechamiento de la formación recibida por parte de los estudiantes según su condición particular: el área geográfica en que viva, el género, el grado de retraso en su proceso de escolarización, el grupo social al que pertenece, el nivel educativo de los padres o de ingresos en el hogar, así como de diversas características de su contexto personal. Se extraña, sin embargo un desarrollo teórico que construya una concepción más robusta de la noción de calidad que integre el de la inclusión, en especial debido un uso inapropiado de los resultados de las pruebas estandarizadas como indicadores de la calidad del sistema educativo en sus conjunto.

Coincidimos con Pablo Gentili (2010) cuando señala que el futuro de la escuela secundaria depende de la definición de su sentido democrático y de su pertinencia social y que la creación de “más y mejores escuelas para los jóvenes pobres de América Latina y el Caribe es un imperativo ético democrático del que no pueden evadirse los nuevos gobiernos latinoamericanos si pretenden diferenciarse de sus predecesores neoliberales y conservadores” (p.56).

Contenido del segundo número de RELAPAE.

Los trabajos que integran el **Dossier Temático “Enfrentando la desigualdad: procesos de democratización e inclusión social en la enseñanza secundaria”** analizan estas cuestiones críticas del nivel secundario de educación y su incidencia en determinados países de la región –Argentina, Brasil y Colombia- ámbitos y dimensiones de lo educativo –tales como la inclusión, la investigación, el trabajo docente, la orientación escolar o la educación virtual, por citar algunos-.

Así, el trabajo de *Javier Nicoletti* -titulado “*Inclusión social y equidad educativa. El derecho humano a la educación secundaria*” aborda la educación en el nivel secundario en tanto derecho humano en el plano internacional –en escala regional y global-. Resulta valioso el sesgo propositivo del artículo en el que sugieren estrategias para la mejora en el abordaje de la escolarización secundaria, para alcanzar la inclusión social y la equidad. También se destaca la incorporación de la calidad como dimensión constitutiva del derecho a la educación; una consideración alineada con las propuestas de la Relatoría Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación entre 1998 y 2004, adoptado posteriormente por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Así, la calidad no es un añadido post facto a la consecución del derecho sino parte sustancial del mismo: sin calidad, no es ase-

quible el derecho. Aún más, la lectura del trabajo podría leerse complementariamente al planteo del Comité en relación “los 4 As”², de manera tal que el derecho a la educación se realiza en la medida que se encuentra institucionalmente disponible (*available*), es económicamente accesible para todos, guarda las condiciones mínimas para que los procesos educativos se lleven a cabo (*acceptable*) y responde a la diversidad de necesidades de los estudiantes según sus contextos (*adaptable*).

Luego se presentan tres trabajos que abordan el caso argentino.

En primer lugar, en el artículo “*Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013)*” de *Gonzalo Gutiérrez y Mónica Uanini*, analizan –en un abordaje histórico y estructural– las condiciones en las que se enmarca la producción de relaciones con el saber escolar, particularmente en la redefinición de la escolaridad secundaria a partir de su obligatoriedad. En su análisis convergen tres cuestiones: en primer lugar, la preocupación por reconstruir las condiciones estructurales que configuran los mundos sociales de los sectores populares, atendiendo al trabajo como organizador central de la cuestión social y buscando abrir interrogantes acerca de los modos en que se relacionan con los procesos de escolarización en el nivel secundario; en segundo lugar, una mirada sobre el estado educador considerando las transformaciones de sentidos de la escuela secundaria dentro del conjunto de dispositivos estatales de gestión de la sociedad; y la identificación de puntos ciegos en las explicaciones disponibles sobre el rendimiento escolar que permiten problematizar algunas simplificaciones sobre las condiciones de transmisión de los saberes escolares.

Por su parte, *Leticia Ríos y Soledad Fernández*, en su trabajo “*Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003*” enfocan su mirada en la década reciente y en las políticas de “inclusión educativa”. Específicamente, en los discursos político educativos a través de los cuales han sido sostenidas con el objetivo de contribuir al debate respecto de su verdadero impacto democratizador e inclusivo.

Finalmente, cerrando la atención en el caso nacional y en el momento actual, *Nora Gluz* analiza otro costado del proceso de inclusión educativa: la incidencia sobre la escolarización secundaria del Programa Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (más conocido por su sigla, AUH). En su trabajo “*Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar*” analiza esta política orientada a la ampliación del derecho a la educación que tiene correlatos en todos los países de la región y que mantienen su crecimiento aun cuando comienzan a ser cuestionadas. En especial discute cuáles son los sentidos acerca de la exclusión que sustenta el Programa y de qué modo la condicionalidad escolar de esta política contribuye a la democratización del sistema escolar.

Rosane Carneiro Sarturi, junto a *Andrelisa Goulart de Mello y Sonia Righi Aita*, nos dirigen al caso brasileño. Su trabajo –“*O histórico quadro do ensino médio brasileiro: limites e possibilidades das políticas públicas*”–, desarrollado en perspectiva histórica, estudia las políticas que han originado las actuales reformas para la Enseñanza Media brasileña, y las analiza a partir de la revisión de documentos y bibliografía que ha fundamentado y organizado la etapa final de la educación básica brasileña. El motivo que origina el trabajo –según señalan sus autoras– se debe a la crisis y los bajos índices de desempeño en relación con las tasas de aprobación medidas por el “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” pero también porque casi 2 millones de jóvenes en edad escolar (IBGE, 2011) están afuera de las aulas y existe una importante cantidad de factores sociales concurrentes para configurar este cuadro.

“Regresando” a la Argentina, *María Cecilia Martínez* analiza las “*Condiciones de trabajo docente e inclusión educativa en un programa de reingreso escolar*” que documenta la puesta en práctica de un programa de reingreso escolar –para concluir la escolaridad secundaria obligatoria– de la provincia de Córdoba con el objetivo de comprender los modos de organización del trabajo docente en un formato escolar novedoso. Resulta interesante el análisis acerca de cómo una escuela se apropia efectivamente de lineamientos innovadores de una política; en especial porque permite que éstas extrapolen lineamientos que aseguren su eficiencia.

También en una experiencia de “reingreso”, *Claudia Fernández Tobal y María Beatriz Greco* dan cuenta de una experiencia en el campo de la orientación. El artículo, titulado “*Intervenciones de un equipo de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*” la analiza en perspectiva institucional, en contraposición con aquellas intervenciones que aún prevalecen en el sistema educativo –en general, intervenciones que responde a demandas individualizadoras de los problemas, desde una mirada reduccionista de la situación escolar o de los jóvenes que transitan por ella–, que muchas veces tienen como efecto –no buscado– la exclusión o estigmatización de los propios estudiantes que se busca atender. Así, plantean una propuesta que aborde la institución-organización y genere nuevas condiciones institucionales y efectos transformadores, tanto en los estudiantes como en los docentes y la institución misma.

² Por su denominación en inglés “available, accessible, acceptable, adaptable”.

Finalmente, en un desarrollo más específico, *Mónica Sobrino* presenta el artículo “*Las mediaciones didácticas desde los soportes digitales en la escuela secundaria rural virtual*” en el que analiza la escuela media rural en la provincia argentina de Río Negro. En particular, el cambio de escenario en la escuela, a partir de la llegada de los soportes digitales al aula “física” de clases, con independencia de su capacidad de asimilación y de procesamiento de los cambios que produce socialmente. Sin embargo, aun con esa problemática, allí están las nuevas herramientas con el objetivo de garantizar el derecho a la educación obligatoria de los sectores geográficamente desfavorecidos. El estudio tiene el valor agregado de estar relevando una de las primeras experiencias de organización institucional virtual en el país.

Los trabajos que se incluyen en la **Sección General** de la Revista, también evaluados a través del sistema de doble arbitraje ciego (nacional e internacional), abordan temas propios de las políticas y la administración de la Educación de los niveles educativos no incluidos en el Dossier, tales como: las trayectorias formativas de los directores de nivel primario de un territorio específico del conurbano bonaerense —en el caso de Ariel Canabal—; la pertinencia de una política de formación docente tanto inicial como continua —en el trabajo de Iardevlevsky, Matiucci y Toranzos—; la didáctica de la formación para la investigación en el nivel universitario —en el artículo de Lucarelli y Calvo—; la evaluación institucional en la educación superior —en el estudio presentado por los colegas colombianos Ferreyra, Duván Marín Gallego y Osorio de Sarmiento—; y, finalmente, la relación de las políticas públicas con las instituciones educativas, que Hel, Leguizamón y Santín analizan para un caso institucional específico de Argentina.

Específicamente, el artículo “*Trayectorias formativas de Directores de Nivel Primario, algunos aportes desde una investigación de campo, en el conurbano bonaerense*”, de Ariel Canabal, se pregunta acerca de las trayectorias formativas de los directores de nivel primario en las escuelas públicas en el conurbano bonaerense. Los resultados de la investigación que origina el trabajo, desarrollada bajo un enfoque etnográfico y una perspectiva mixta de análisis (cuali-cuantitativa), permiten reflexionar sobre el proceso vital que lleva a un individuo a “dar el salto” desde el aula hacia el espacio institucional, desde la docencia a la gestión.

Alberto Iardevlevsky, Fabián Matiucci y Lilia Toranzos presentan “*Articulaciones necesarias en la formación y el trabajo docente: el control de la enseñanza, la densidad curricular y la evaluación*”. Su presentación se enfoca en la articulación del control de la enseñanza, la densidad curricular y la evaluación como eje de la formulación de políticas de formación docente tanto inicial como continua ya que, en su perspectiva, se encuentran frecuentemente desacoplados, generando situaciones no deseadas o “delegando” en los sujetos de la formación docente su resolución. En este sentido proponen que “la preocupación por el control de la enseñanza y las decisiones alrededor de la densidad curricular y las prácticas situadas de evaluación debieran converger en los procesos analíticos del diseño de la formación del profesorado y de las prácticas de enseñanza” como estrategia de articulación entre los mencionados objetos.

El artículo de Elisa Lucarelli y Gladys Calvo es una “meta investigación” en el sentido que reportan resultados de una investigación acerca de la formación en investigación. El trabajo, titulado “*Interrogantes y aportes acerca de la formación en investigación*” es un estudio de caso que sigue una metodología cualitativa con instancias participativas y el uso del método comparativo constante como técnica de análisis. Estudios de esta naturaleza son un valioso insumo para el desarrollo de políticas institucionales orientadas al mejoramiento de la calidad académica de la universidad estudiada pero que puede trascender su marco constituyendo un aporte al sistema universitario en su conjunto.

Horacio Ferreyra, José Duván Marín Gallego y Marta Osorio de Sarmiento abordan un tema central de la agenda política universitaria actual no sólo en nuestro país y la región, sino también a nivel global: la evaluación institucional. El artículo se denomina “*La evaluación institucional de la Educación Superior en Colombia: aproximación a un estado de la cuestión*” y describe los antecedentes históricos y legales de la acreditación institucional en Colombia, así como los criterios, fines y objetivos que orientan su desarrollo según lo establecido por las normas legales y por el Consejo Nacional de Acreditación de ese país.

En “*La Universidad en democracia: El caso de la Universidad Nacional de Quilmes*”, Nicolás Hel, Laura Leguizamón y Silvina Santín, dan cuenta del modo en que las políticas públicas nacionales de educación superior han sido mediadas institucionalmente. El clásico problema del “aterrizaje” institucional de las políticas es analizado para el caso de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina) en la última década del siglo XX, considerando el modo en que los intereses, valoraciones e ideas de los principales actores universitarios reconsiderado las orientaciones políticas propias de la década del ‘90. Como en el otro estudio de caso presentado, las categorías y estrategias de análisis pueden trascender la investigación de origen para indagar otros casos institucionales del sistema universitario.

En el apartado de **Reseñas** incluimos, por un lado, la presentación del “*Primer informe mundial de la calidad educativa 2014 en este debate: ¿De qué se está hablando?*” remitido por Mariana Leal.

También incluye esta sección, la reseña de 5 libros de la especialidad de reciente publicación:

- Feijoo, M.C. y Poggi, M. (Comp.) (2014). *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco. Pp. 288 (por Mariano Fontela).
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Pp. 272 (por Pablo García).
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (por Cristian Perez Centeno).
- *La Educación a Distancia en América Latina. Desafíos, Alcances y Prospectiva. Anejo 2 de la Revista de la Universidad del Salvador, Signos Universitarios (2014). Volumen I, Buenos Aires, 497 págs.* (por Mariano González Achi).
- *Revolución Domínguez, F.I. y Esnaola Horacek, G.A. (Coords.) (2013). VIDEO JUEGOS EN REDES SOCIALES; Perspectivas del Edutainment y la Pedagogía Lúdica en el Aula*. Barcelona: Laertes Educación. 197 Págs. (por Eduardo García Torchia).

Nos despedimos hasta el siguiente número –cuya edición esperamos para el mes de noviembre próximo-. Esperamos así trabajos que puedan pensar el futuro político educativo en los diferentes niveles y modalidades de formación, así como en su implementación en los diversos niveles de la gestión y la administración de la educación. La invitación está abierta.

Nos despedimos hasta el próximo número de RELAPAE.

Referencias Bibliográficas

- ACOSTA, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- DUSSEL, I. (2010) La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital. En AA.VV. *La educación alterada: aproximaciones a la escuela del siglo XXI*. Córdoba: EDUVIM-Salida al Mar Ediciones. Pp. 9-36.
- EZCURRA, A.M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En Fernández Lamarra, N. *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y PEREZ CENTENO, C. (2014). Neo-liberal reforms on education in Latin America and Argentina. En Yolcu & Turner (Eds.) *Neoliberal education reforms: a global analysis*. New York: Taylor & Francis/Routledge.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y COSTA DE PAULA, M.F. (coord.) (2011). *La Democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- GENTILI, P. (2010). Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina En López, N. y Sourrouille, F. (Comps.) *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana. Datos para el debate nro. 7*. Buenos Aires: SITEAL.
- KANTOR, D. (2010) *Escuela media y “condición juvenil”*. Distancias, aproximaciones, sentidos. Buenos Aires: FLACSO.
- KAPLAN, C. (Org.). (2013) *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAPLÚN, G. (2004). Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa (La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela). En *Los jóvenes: múltiples miradas*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- LÓPEZ, N. y SOURROUILLE, F. (Comps.) (2010). *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. Datos para el debate nro. 7. Buenos Aires: SITEAL.
- PAZ PENAGOS, H. (2007). La Educación frente a las culturas juveniles que se configuran desde las nuevas tecnologías. *REVISTA Universidad EAFIT*, 43(147), 9-17.
- PEREZ CENTENO, C. y LEAL, M. (2011). ¿Han funcionado las reformas educativas en América Latina? Los casos de Argentina, Brasil y Chile. *Educational Policies Analysis Archives*, 19(36). Arizona State University. Revista electrónica con referato. ISSN 1068-2341. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/950>
- POGGI, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: documento básico*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- PUIGGRÓS, A. (1996) Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101.
- TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. Y CARCIOFI, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos aires: FLACSO.
- TENTI FANFANI, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- TERIGI, F. (2007). *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- 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*.
- UNESCO (2014). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4. Enseñanza y Aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Una mirada sobre América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- URRESTI, M. (2008). *Ciberculturas Juveniles*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- WORTMAN, A. (2012). *Mi Buenos Aires querido: entre la democratización cultural y la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Prome-teo Libros.

ⁱ Tomamos el término educación "secundaria" de manera genérica ya que, a diferencia de la educación primaria, la educación secundaria (CINE2 y CINE3, en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO) recibe diversas denominaciones en los distintos países. Por ejemplo, en México se habla de educación media y, en España, se distingue entre educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato; en ocasiones, incluso, tiene una connotación semántica. Además, el hecho de contar con dos subniveles, convencionalmente denominados inferior (básica, baja u obligatoria) y superior (o alta), hace que la dispersión terminológica aumente. En los documentos de organismos internacionales y en la bibliografía especializada, asimismo, suele mencionarse de este modo.

ⁱⁱ Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes, de la Provincia de Buenos Aires.

ⁱⁱⁱ Las Escuelas de Reingreso fueron creadas en el marco del Programa de Deserción Cero, en la ciudad de Buenos Aires.

^{iv} Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años, de la provincia de Córdoba.