
Mecanismos de selección de las escuelas de nivel secundario como factor de inequidad educativa. Caso de estudio sobre aulas de aceleración en escuelas de gestión pública de la ciudad de Bahía Blanca

MESA 5: Desigualdades sociales, políticas, instituciones educativas y experiencias alternativas

Mesa 1 (Mesa alternativa): Políticas Públicas y Políticas Sociales en Argentina reciente (2000-2020). Continuidades y rupturas

Prof. (Lic.) Natalia Bonino. Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. natalia.bonino@uns.edu.ar

Prof. Daniela Soledad Llera. Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. daniela.llera@uns.edu.ar

Resumen

Nuestro sistema educativo descansa sobre el lema de la universalización sosteniendo la ilusión igualitarista aunque, según Tiramonti (2011), la escuela en el nivel medio produce un proceso de selección que va dejando fuera cada vez más jóvenes a través de la construcción de la “experiencia del fracaso escolar” (Terigi; 2007).

En la ciudad de Bahía Blanca, se han realizado estudios respecto a la segmentación (Krüger, Formichella e Ibáñez Martín, 2016; Krüger y Formichella, 2018), y también se han realizado estudios que muestran las dificultades de las escuelas frente a la masificación y a la heterogeneidad del alumnado, y de las construcciones que circulan en ellas respecto al éxito/fracaso escolar (Elgarte y otros, 2015). Otras investigaciones han permitido observar una clara diferenciación entre la esfera de gestión pública y privada respecto a mecanismos de ingreso, progresión y construcciones de ideas respecto al éxito/fracaso escolar (Bonino, Llera y Segurado, 2019a), pero además han

permitido mostrar la relevancia del programa “Aulas de Aceleración” en las escuelas de gestión pública (Bonino, Llera y Segurado, 2019b).

Dicho programa absorbe a los alumnos de educación secundaria con sobriedad para realizar una trayectoria escolar diferenciada. El objetivo de este trabajo es analizar las voces de diferentes actores de las escuelas de nuestra ciudad para evaluar cómo se ponen en juego las nociones de igualdad, continuidad, éxito/fracaso en las valoraciones que se hacen sobre dicho programa. El mismo se logrará por medio de entrevistas a directivos y preceptores de algunas de las escuelas secundarias de gestión pública que llevan adelante esta propuesta pedagógica en la ciudad de la Bahía Blanca.

El desarrollo de este trabajo se realiza en el marco del Proyecto Grupal de Investigación “Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca” desarrollado desde el departamento de Economía de la Universidad Nacional Sur.

Palabras Claves: Inequidad educativa - Trayectorias educativas- Aulas de aceleración

1. Introducción

Partiendo del concepto de desarrollo económico como el resultado de conjugar igualdad de oportunidades con el fortalecimiento de capacidades de los individuos (Sen, 1997), se entiende que la educación posee un rol fundamental dado que posibilita la transformación de las realidades socio-económicas observables en la sociedad en su conjunto como así también a nivel individual. En este último caso, tal como lo explica la Teoría del Capital Humano (Schultz 1960, 1961; Becker, 1983), una persona con mayores niveles de educación tiene la posibilidad de obtener un mejor nivel de ingresos en el mercado laboral, dicha teoría puede verse ampliada por lo propuesto por Campos Ríos (2003) en relación a la empleabilidad y a su vez por la hipótesis de credencialismo (Arrow, 1973 y Spence, 1973). Por otro lado, a nivel macroeconómico, se verifica una

relación positiva entre mayores niveles de inversión en educación y el aumento del producto (Aghion y Howitt, 1998; Lucas, 2002).

Los beneficios que genera la educación exceden la esfera económica: un mayor nivel educativo provoca una mejora en los hábitos y decisiones de consumo, además de constituir un instrumento que favorece positivamente la toma de decisiones en relación a la planificación familiar, el cuidado de la salud y la educación de sus hijos (Formichella, 2010). La educación también propicia, entre otros beneficios, el fortalecimiento de los derechos políticos; la existencia de una mayor cohesión social (Wolfe y Zuvekas, 1995; Mora Ruiz, 1987); y la mejora en el uso de las tecnologías (Wolfe y Zuvekas, 1995; Mora Ruiz, 1987),

Por todo lo expuesto, la distribución equitativa de la educación constituye un factor potencialmente clave para garantizar la equidad social (Formichella, 2010). En este planteo el término equidad educativa se vuelve esencial, tanto en su faceta externa (importancia de la educación para igualar oportunidades, como por ejemplo en el acceso al mercado laboral), como en su faceta interna (influencia de los condicionantes extraescolares en las posibilidades de acceso y éxito en las trayectorias educativas de los distintos grupos sociales) (Krüger, 2012).

Acorde a los beneficios descritos, a lo largo del tiempo nuestro país ha ampliado el acceso a la educación formal: actualmente la educación obligatoria se extiende desde los cuatro años hasta la finalización del nivel secundario. Este aumento en la obligatoriedad ha implicado una masificación medida en la matrícula de cada nivel (Rivas y otros, 2010; Morduchowicz, 2003; Botinelli, 2018).

Nuestro sistema educativo descansa sobre el lema de la universalización sosteniendo la ilusión igualitarista aunque, según Tiramonti (2011), se conforma por instituciones que construyen su andamiaje sobre la base de procesos de selección que define los verdaderos criterios de inclusión y ejecuta instrumentos de expulsión. Este fenómeno resulta particularmente interesante en el nivel medio en donde se produce continuamente una tensión entre el ideal de universalidad y las prácticas de selección típicas del origen de ese nivel (Tiramonti, 2011), aunque ya no de un modo explícito. Según Terigi (2007) la escuela de nivel medio produce un proceso de selección que va

dejando fuera cada vez más jóvenes a través de la construcción de la “experiencia del fracaso”. Las tasas de deserción y repitencia lo demuestran: según el Anuario Estadístico del Ministerio de Educación de la Nación (2017), para el total del país las tasas de repitencia y deserción (alumnos salidos sin pase) son del 10.7% y 2.70% respectivamente para el secundario común, mientras que esas cifras alcanzan un 3.15% y un 0.24% en el nivel primario común.

En la ciudad de Bahía Blanca, se han realizado estudios respecto a la segmentación (Krüger, Formichella e Ibáñez Martín, 2016; Krüger y Formichella, 2018), y también se han realizado estudios que muestran las dificultades de las escuelas frente a la masificación y a la heterogeneidad del alumnado, y de las construcciones que circulan en ellas respecto al éxito/fracaso escolar (Elgarte y otros, 2015). En investigaciones anteriores se ha observado que las escuelas secundarias de gestión privada de nuestra ciudad manifiestan mayores marcas exclusoras de los alumnos que se alejan de los ideales del “éxito” escolar en comparación con las escuelas de gestión pública (Bonino, Llera y Segurado, 2019a). Dentro de los problemas vinculados con las trayectorias, en las escuelas de gestión pública los directivos manifiestan una fuerte preocupación por los jóvenes que, por problemas de repitencia reiterada o abandono, tienen una sobreedad marcada respecto a la edad teórica. En este sentido, el programa “Aulas de aceleración” ha sido considerado de forma positiva por los directivos porque permite darles a estos alumnos una trayectoria diferenciada (Bonino, Llera y Segurado, 2019b). Dicho programa absorbe a los alumnos de educación secundaria con sobreedad para realizar una trayectoria escolar diferenciada.

El objetivo de este trabajo es analizar las voces de diferentes actores de las escuelas de nuestra ciudad para evaluar cómo se ponen en juego las nociones de igualdad, continuidad, éxito/fracaso en las valoraciones que se hacen sobre dicho programa. Este trabajo se realiza en el marco del Proyecto Grupal de Investigación “Equidad educativa: Segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca” desarrollado desde el departamento de Economía de la Universidad Nacional Sur.

2. Aulas de Aceleración: ¿Una propuesta pedagógica para reducir la inequidad educativa?

Según la normativa¹, las aulas de aceleración se proponen para jóvenes de entre 15 y 17 años que no hayan comenzado el nivel secundario o bien no hayan finalizado el nivel básico del mismo (para la provincia de Bs. As de 1ro, 2do y 3er año). Se propone una estructura curricular por áreas de conocimiento donde se abordan contenidos vinculados a Práctica del lenguaje, Matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Educación Artística y Educación Física. Dichas estructuras se conforman por proyectos de enseñanza que respeten contenidos curriculares propios de esas áreas y que sean considerados relevantes por los docentes a cargo, la propuesta de evaluación es colegiada centrada en las capacidades definidas por el Marco de Organización para los Aprendizajes (MOA). Además, las aulas de aceleración se abren de forma anual y a ciclo cerrado. Por otro lado, deben respetar un cupo máximo de veinte alumnos por aula, como así también cada institución podrá contar como máximo con dos aulas de aceleración.

Los documentos elaborados por la Dirección de Educación Secundaria que respaldan y acompañan la implementación de esta propuesta pedagógica hacen hincapié en la metodología de la enseñanza no graduada concibiendo “al grupo como una sola clase compuesta por varios años aprovechando las potencialidades que la enseñanza no graduada ofrece” (Dirección de Escuela Secundaria, 2018: 4). También se manifiesta que el término aceleración se refiere a la posibilidad de cursar en menos tiempo el ciclo básico de la secundaria buscando “promover y amalgamar tiempos y aprendizajes individuales” con el objetivo de que esos alumnos puedan continuar sus estudios secundarios superiores en 4to año o en educación de adultos.

Este programa parece adquirir mucha relevancia como política pública en un contexto en donde según datos las tasas de deserción y repitencia del nivel secundario se ven disminuidas si se tiene en cuenta que muchos jóvenes terminan el secundario en la modalidad de adultos: desde el 2000 al 2006 la población entre 15-17 años que pasó del secundario común al de adultos aumentó más del 60% y entre el 2008 y el 2010 aumentó un 18% más (DINIECE, 2007; DINIECE, 2013). También resulta relevante a nivel institucional ya que los directivos que fueron entrevistados en la ciudad de Bahía

¹ Disposición 34/18 GDEBA- DESDGCYC

Blanca en una etapa anterior de este trabajo, consideraron que resultaba una buena alternativa porque permite trabajar con los alumnos que se desfasan de la edad teórica por reiteradas repitencias, y que no poseen el mismo interés que sus compañeros de aula.

Sin embargo, luego de haber realizado las entrevistas surgió en el equipo de investigación el siguiente interrogante: las aulas de aceleración que son positivamente valoradas por los directivos, ¿están valoradas así por el beneficio que otorga en cuanto a trayectorias escolares a quienes ingresan a ellas, o sólo permiten “solucionar” el problema de convivencia áulica entre los alumnos que están en edad teórica y aquellos que no? Y más aún, ¿estos dispositivos logran los beneficios que se plantean en los documentos curriculares, o se traducen en mecanismos que configuran trayectorias desvalorizadas para los alumnos con sobreedad?

A causa de estos interrogantes, en esta instancia de la investigación se ha decidido avanzar en la realización de entrevistas a otros actores educativos involucrados en las aulas de aceleración. La selección de las personas a entrevistar se realizó en base a dos criterios: en primer lugar se buscó conseguir diferentes voces centrando el análisis en el rol que dichas personas ocupa en el programa, y en segundo lugar, para facilitar el acceso a las personas entrevistadas se decidió contactar a docentes que trabajan en escuelas donde el equipo de investigación ya había desarrollado algún vínculo en el marco de investigaciones anteriores. Así se pudo avanzar en la entrevista de dos docentes que se desempeñan en el programa como profesoras y una que se desempeña como preceptora. Dado que el programa de Aulas de Aceleración sólo se lleva adelante en escuelas de gestión estatal, todas las docentes se desempeñan en ese ámbito aunque sí se diferencia el radio en donde trabajan: dos las escuelas donde trabajan pertenecen a la periferia de la ciudad mientras que otra de las escuelas se emplaza en el área céntrica de Bahía Blanca.

3. Las Aulas de Aceleración desde la mirada de los actores educativos: el caso de las escuelas de gestión pública de Bahía Blanca.

Para facilitar el análisis de la información recabada en las entrevistas hechas a docentes y preceptores, se procede a agrupar la misma en dos ejes,: ventajas del programa y

dificultades del programa. Este último eje se desglosa en a) condiciones laborales y organizativas; b) aspectos pedagógicos; c) condiciones del alumnado.

1. Apreciaciones respecto de las ventajas del programa

Para avanzar en este segmento, resulta significativo aclarar que en las escuelas en donde se desempeñan las personas entrevistadas funcionaba antes de su cierre el Bachillerato de Adultos Orientado (BAO) que permitía incorporar a jóvenes mayores de 16 años a un plan de tres años que les permitía obtener el título del nivel secundario. Los Bachilleratos de adultos son cerrados en marzo de 2018², y en simultáneo se lanza el proyecto de aulas de aceleración para la franja etaria 15-17 años, derivando así a los jóvenes mayores de 18 años a los Centros de Estudios del Nivel Secundario (CENS).

Todos los actores entrevistados coinciden que el programa permite, al menos en teoría, reincorporar a aquellos alumnos que habían abandonado los estudios, o bien darle una mejor posibilidad a aquellos alumnos con trayectorias disruptivas. Sin embargo, algunos de ellos también veían en el BAO una posibilidad similar.

Sí resulta novedoso para dos de las entrevistadas la disposición máxima de cantidad de alumnos ya que esto posibilita un vínculo más cercano entre docentes y alumnos, permitiendo que los mismos “ganen confianza” con sus docentes.

2. Apreciaciones respecto de las dificultades del programa

a) Condiciones laborales y organizativas

Por su parte, la preceptora entrevistada manifestó que una de las principales dificultades se vincula a cuestiones organizativas: el plan se implementó de manera abrupta y sin ninguna capacitación para los adultos responsables, lo cual complejizó la puesta en marcha que de por sí era dificultosa por la falta de información suministrada desde inspección. Esta situación se repite en los dichos de una de las docentes donde se refiere a la conformación de los grupos de cada una de las dos aulas de aceleración abiertas en la institución de la cual forma parte. La conformación de uno de los grupos depende de cuánto haya permanecido el alumno en el 1° y 2° año de secundaria

² En marzo de 2018 no se permite la inscripción a primer año del bachillerato, dejando en funcionamiento segundo (que se cerraría en marzo de 2019), y tercero (que se cerraría en marzo de 2020)

orientada antes de su abandono y el otro aula se integra por alumnos que han repetido reiteradas veces 2° año y los repitentes de 3° año. En este caso, la conformación de cada aula de aceleración intenta contemplar las trayectorias individuales.

Dada la forma de implementación anual y a ciclo cerrado los docentes acceden al cargo a través de un proceso de selección institucional que incluye la presentación de un proyecto en el área en que se desempeña el docente (quien debe tener al menos uno año de antigüedad en la institución). Al ser seleccionado para el cargo de Profesor Acompañante de Trayectorias (PAT), accede de forma provisional, lo que en algunas situaciones implica la presencia de discontinuidades en la percepción de haberes debido a trámites administrativos. Sumado a esto, la preceptora entrevistada comenta que la poca información que respalda las tareas docentes, lleva a que sean ofertas laborales “poco” atractivas para los docentes, implicando una rotación considerable de personal en las instituciones educativas. Cabe pensar en el impacto que esto genera en los procesos de aprendizaje de los alumnos y en consecuencia en su interés por permanecer en el sistema educativo.

Como las Aulas de Aceleración no poseen un diseño curricular propio y cada docente propone un proyecto de trabajo conforme a su área de conocimiento, las entrevistadas manifiestan inconvenientes en torno al trabajo docente colegiado. Los proyectos se elaboran previamente al conocimiento del grupo de alumnos, y no implican un trabajo interdisciplinario con los docentes de las otras áreas, por lo cual en la práctica los proyectos elaborados no derivan en un trabajo colegiado, y las condiciones de “docente taxi” tampoco favorecen a este tipo de articulación.

Por último, la preceptora manifestaba una gran preocupación frente a la falta de “protocolos” de acción propios de la propuesta pedagógica frente a problemas de convivencia entre jóvenes menores de edad en espacios donde aún permanecen alumnos mayores de edad, dando como ejemplo el uso de espacios comunes como baños, o en referencia al control de ingreso y egreso de la institución.

b) Aspectos pedagógicos:

En relación a los contenidos, como bien se determinó anteriormente no existe un Diseño Curricular para las Aulas de Aceleración sino que los contenidos son determinados por

los docentes que elaboran los proyectos de enseñanza según las experiencias educativas de los alumnos que pertenecen a dicho aula. Desde la perspectiva de la preceptora entrevistada, el principal problema de esta forma de abordar los programas es que los docentes no han sido capacitados para dicha selección y se reproducen los contenidos de los diseños curriculares de los primeros años de la secundaria de forma secuenciada, pero como queda a criterio de cada docente, no “hay garantías” de que los alumnos lleguen a 4° año habiendo aprendido lo necesario de cada área. En concordancia con esto, la docente entrevistada manifestaba que:

“En el aula 1 se trabajan con contenidos de primer año de secundaria básica, y en el aula 2 con contenidos de segundo y tercero. Pero siempre pasa que en el aula 2 tengo que volver a explicar los contenidos de primero (*porque recibía alumnos nuevos pero que no sabían dichos contenidos*) y entonces no avanzó en lo que toca para ese año” (Docente frente alumnos de aula de aceleración. La cursiva es nuestra)

Por otro lado, los proyectos dejan a un lado las capacidades que deberían desarrollar los alumnos según los documentos respaldatorios de la Dirección de Educación Secundaria sobre este tipo de propuesta pedagógica, por lo tanto también distan de las propuestas en el MOA, sino más bien que promueven el dominio de los contenidos curriculares. Esto se evidencia en las diferencias entre la concepción de evaluación propuesta por los documentos (evaluación formativa) y el tipo de evaluación que se pone en práctica en las aulas a partir de lo manifestado por las entrevistadas. En la realidad del aula, la evaluación se vincula al “manejo de los contenidos”, y no en las capacidades; además de no ser realizada de forma colegiada. Se plasma en una nota numérica en un boletín sin ningún documento que acompañe dicho boletín, mientras que la propuesta desde las autoridades competente es la de confección de rúbricas colegiadas donde pueda hacerse efectiva una retroalimentación de tipo más cualitativa poniendo énfasis en comprender el error como una oportunidad de aprendizaje tal como lo plantean Anijovich y Capelletti (2017).

c) Condiciones de los alumnos

Todas las entrevistadas manifestaron que se sigue trabajando con alumnos que “no tienen interés”, y que los alumnos son atravesados por “problemas” que dificultan la permanencia en la escuela. Esto se evidencia en el problema de abandono que deben enfrentar las instituciones en el transcurso del año, evidenciándose en un bajo número de alumnos que terminan el programa formativo.

Mientras la docente en su relato expresa que depende de cada alumno lo que puede avanzar, distinguiendo entre aquellos que tienen ganas/no tienen ganas de estar allí, manifiesta una gran preocupación por los alumnos que por su edad son más desafiantes y “difíciles de controlar”. También expone que las escuelas muchas veces no contaban con lineamientos claros respecto a los casos “complicados” y no tenían cargos designados para el programa, por ejemplo preceptores, lo que implicaba una gran dificultad para acompañar a los alumnos en el trayecto.

La otra docente manifiesta que los alumnos provienen de contextos difíciles y con situaciones familiares complejas, por lo cual no existe una red familiar donde apoyar y acompañar la labor de la escuela.

La preceptora, además de realizar apreciaciones similares, manifiesta que la falta de capacitación para los adultos responsables es una de las grandes fallas del programa, ya que no les “estamos ofreciendo una alternativa superadora sino más de lo mismo” haciendo referencia no sólo a cuestiones pedagógicas, sino a los regímenes de asistencia y posibilidades reales de contención.

Uno de los aspectos más preocupantes que pudimos recoger, es la sensación manifestada por las entrevistadas de que el programa “resulta un paliativo para la problemática de la sobreedad” pero que no representa un proyecto que les permitiera a los alumnos un futuro mejor. De hecho, una de las escuelas manifestaba que para ellos sería ideal que los alumnos que terminan el programa de aceleración puedan continuar en la misma escuela en donde se puede dar una continuidad a los temas que se han trabajado, y donde los alumnos ya están familiarizados; siendo una de las principales trabas el horario en que funciona el ciclo secundario superior. La mayoría de las aulas de aceleración funcionan en turno vespertino/nocturno lo cual representa una ventaja para los jóvenes que deben combinar el trabajo y el estudio, pero que a la hora de reinsertarse

en el 4to año no encuentran en esa misma institución la posibilidad de cursar en el turno vespertino, sino que deben cambiarse al turno de mañana o tarde.

4. Reflexiones finales

Al recuperar los testimonios de las entrevistadas y los interrogantes que guiaron este trabajo respecto a la valoración y al rol de la propuesta de Aulas de Aceleración en las trayectorias escolares discontinuas y al realizar la revisión de los documentos y disposiciones donde se establecen los lineamientos y los objetivos de esta propuesta pedagógica se puede llegar a las siguientes reflexiones:

Las Aulas de aceleración fueron pensadas y propuestas como una estrategia pedagógica para lograr que los jóvenes entre 15 y 17 años, cuyas trayectorias han sido discontinuadas, puedan culminar sus estudios secundarios. Sin embargo, desde la práctica se vivencia como una propuesta que es un paliativo para estas trayectorias, que en muchos casos no alcanzan los objetivos propuestos dado las diversas condiciones que atraviesan a los alumnos y dadas las condiciones en las que se llevó adelante la puesta en marcha del programa.

En este sentido, cabría abrir un primer interrogante: ¿Cuál es el sentido de abrir un programa para atender a una población juvenil que ya estaba siendo incorporada en los BAO? Podríamos pensar que el trabajo por proyecto, no graduada y la evaluación colegiada constituyen mejoras sustantivas en relación a los BAO que pueden ayudar a que los jóvenes terminen sus estudios secundarios. Sin embargo, dadas las dificultades prácticas en la puesta en marcha del programa podemos reflexionar acerca de si verdaderamente constituye un plan de acción para lograr los objetivos propuestos desde la Dirección de Educación Secundaria de la provincia.

A partir de las entrevistas, podemos observar que las aulas de aceleración siguen afrontando altos niveles de deserción, y aún para los alumnos que logran finalizar dicho trayecto formativo existe un problema de articulación entre las aulas de aceleración y la secundaria orientada: los alumnos se enfrentan a problemas de continuidad debido a los turnos en que se cursan las aulas de aceleración (usualmente vespertino o nocturno) y los horarios del secundario orientado (mañana/tarde/vespertino). En este sentido, podría pensarse que se logra dar continuidad a los estudios secundarios sólo por un par

de años dado que no se asegura la continuidad en secundaria orientada, además de plantearse inconvenientes en cuanto a los contenidos con que los alumnos culminan estas aulas e ingresan a la secundaria orientada. Respecto a este último punto, nos encontramos que los contenidos son determinados por cada docente pudiendo generarse mayor heterogeneidad en los programas, y frente a un panorama en donde los alumnos no saben dónde van a continuar el secundario orientado, puede resultar en un factor que atente contra la continuidad de los alumnos.

Tras lo expuesto, cabe preguntarse: ¿esta propuesta pedagógica constituye una estrategia para lograr la distribución equitativa de la educación y lograr una mayor equidad social en los términos de Formichella (2010)? En especial, ¿favorece de alguna forma a que el sistema sea en términos internos más equitativo, logrando que aquellos alumnos que poseen mayores limitantes a la hora de cursar sus estudios secundarios puedan hacerlo? Si bien en los documentos normativos la propuesta se muestra como un dispositivo que permite reincorporar y mantener a los jóvenes en la educación secundaria, llevado a la práctica parece mostrar fuertes falencias.

Las condiciones materiales con las cuales se desarrolla el proyecto, sumado a la falta de capacitación de los docentes involucrados, parece transformar el proyecto en una solución a los problemas de sobreedad y convivencia de jóvenes de distintas edades en las aulas de la secundaria básica. Además la forma en que se lleva adelante (a ciclo cerrado, con poca normativa que respalde, con cargos transitorios) lleva a que los alumnos enfrenten una alta rotación de docentes en las aulas.

Este trabajo constituye un punto de partida para ampliar la investigación acerca de la propuesta de Aulas de Aceleración como un dispositivo de equidad educativa, a través de nuevas entrevistas y encuestas no sólo a docentes o personal auxiliar sino también conocer las voces de los propios estudiantes, para poder acceder al conocimiento de lo que hoy día está aconteciendo en estas aulas, además resulta de interés indagar las consecuencias del contexto de pandemia en este tipo de dispositivos.

A modo de cierre planteamos algunos interrogantes para seguir investigando: ¿Dónde se insertan los jóvenes que terminan las aulas de aceleración para finalizar sus estudios secundarios superiores? ¿Cómo son recibidos esos jóvenes? ¿Resulta beneficiosa para

los alumnos la forma en que se desarrolla el programa en cuanto a evaluación y selección de contenidos?

5. Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Aghion P. y Howitt, P. (1998). *Endogenous Growth Theory*. Cambridge: MIT Press.
- Arrow, K., J. (1973). Higher education as filter, *Journal of Public Economics*, vol.2, nº 3, pp. 193 -216.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza
- Bonino, N; LLera, D y Segurado,V (2019a) “Mecanismos de selección de las escuelas de nivel secundario como factor de desigualdad. Caso de estudio de las escuelas de la ciudad de Bahía Blanca.”, II Jornadas de Sociología, UNMDP.
- Bonino, N; LLera, D y Segurado,V (2019b) “Mecanismos de selección de las escuelas de nivel secundario como factor de inequidad educativa. Caso de estudio de las escuelas de gestión pública de la ciudad de Bahía Blanca.” , II Encuentro Internacional de Educación, UNCPBA.
- Botinelli, L (2018) “Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina” en *Revista Sociedad* N° 37. UBA
- Campos Rios, G. (2003): “Implicancias económicas del concepto de empleabilidad”, *Revista de la Facultad de Economía-BUAP*, Año VIII, nº 23, pp.101-112.
- DiNIECE, (2007) ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS (EPJA) Serie Informes de Investigación / N° 1 / Noviembre de 2007. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación

- DiNIECE, (2013) ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS (EPJA) Serie Informes de Investigación / N° 8 / Noviembre de 2013. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación
- Dirección de Educación Secundaria (2018) Aulas de Aceleración. Pcia de Buenos Aires. Parte 1. Disponible en: http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/aulas_de_aceleracion_parte1.pdf
- Dirección de Educación Secundaria (2018) Aulas de Aceleración. Pcia de Buenos Aires. Parte 2. Disponible en http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/documento_aulas_de_aceleracion_-_parte_2.pdf
- Elgarte y otros (2015): “La tarea docente: obstáculos y posibilidades para trabajar con alumnos heterogéneos” en “Prácticas de investigación en marcos institucionales alternativos Bahía Blanca” Ed. Hemisferio Derecho
- Formichella, M.M (2010) Educación y desarrollo: Análisis desde la perspectiva de la equidad educativa interna y del mercado laboral. Tesis de doctorado en economía, Universidad Nacional del Sur (UNS).
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. Páginas de Educación, 5 (1), pp.137-156.
- Krüger, N. (2016). Equidad educativa interna y externa: principales tendencias en Argentina durante las últimas décadas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 46 (2), pp. 3978
- Krüger, N.; Formichella, M. M. e Ibáñez Martín, M. M. (2016). Elección escolar e inequidad educativa en el aglomerado Bahía Blanca-Cerri. En S. London y S. M. Pérez (Comp.): Los Pilares del Desarrollo Económico: Salud, Educación y Empleo. EdiUNS: Serie Extensión
- Lucas, R. (2002). Lectures on Economic Growth. Cambridge: Harvard University Press

-
- Mora Ruiz, J. (1987) “Motivaciones económicas de la demanda educativa”. Economías N° 12.pp 41-61.
 - Morduchowicz A. (2003). Discusiones de economía de la educación. Ed. Losada.
 - Rivas, A. Y otros (2010). Radiografía de la educación argentina. 1a ed. Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble. Bs. As.
 - Schultz, T. (1961). “Inversión en capital humano”. En Blaug, M. (comp.). (1968): Economía de la Educación: Textos escogidos. Madrid: Tecno
 - Sen, A. (1997). Bienestar, justicia y mercados. España. Ed. Paídos Ibérica
 - Terigi, F (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” III Foro Latinoamericano de Educación
 - Tiramonti (2005) “La educación Argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90” En *Revista Pro-Posisoes*, vol 16, N°3
 - Tiramonti (2011) “Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación” en Cuadernos de Pesquisa. Vol 31. N°44
 - Wolfe, B. y Zuvekas, S. (1995). Nonmarket outcomes of schooling. Discussion paper N° 1065-95, Institute for research on poverty. EE.UU