

Eje temático 7: Profesores, académicos e instituciones del conocimiento en procesos de emancipación y / o colonización.

De la “escuela pobre para pobres” a la “escuela soberana”: Características y fines de los formatos escolares del nivel secundario argentino a lo largo de la historia.

Resumen

La ponencia tiene el objetivo de analizar las diferentes estructuras organizacionales que han constituido al sistema educativo desde sus orígenes a la actualidad, y sus implicancias para la democratización del nivel de educación secundaria.

La sanción de la obligatoriedad del nivel de formación secundaria ha sido una de las decisiones operativas orientadas a lograr la inclusión social educativa. Dicha sanción pretende lograr una mejor articulación con las necesidades sociales, vincular la escuela con el mundo productivo, y dotar a los jóvenes de herramientas de acción política y ciudadana. No obstante, algunos aportes al respecto advierten que los grupos sociales excluidos de este nivel de escolaridad son incorporados al sistema educativo a través de la tradicional estructura organizacional, caracterizada de elitista y selectiva. Ello supone que sólo una determinada propuesta de escolarización es la correcta, todas aquellas que difieran en mucho o poco respecto de ésta, dará como resultado afirmaciones de tipo “escuela pobre para pobres”, “escuela de primera y segunda categoría”, y similares.

En este marco, en primera instancia, se realiza un recorrido por las distintas configuraciones de las estructuras organizacionales en el nivel secundario a lo largo de la historia, desde los inicios del sistema educativo argentino hasta la actualidad.

En segunda instancia, se reconstruyen los principales debates sobre los tópicos claves en relación al tema de la escuela secundaria, tales como la diversidad de los perfiles socio-culturales de los jóvenes y adolescentes que asisten al nivel, los fines de la formación de nivel secundario, las estrategias pedagógicas y estructuras institucionales para acompañar los procesos de inclusión social, entre otros.

En tercer lugar, se describen los cambios introducidos en la estructura organizacional de la escuela secundaria, tanto hacia el interior de la estructura tradicional (flexibilizando algunas

de sus prácticas constitutivas) como aquellas propuestas alternativas; en vínculo con las estadísticas de ingreso y egreso del nivel.

Palabras clave: estructuras organizacionales- educación secundaria- inclusión social.

Introducción

La obligatoriedad escolar permite ubicar los primeros intentos de formalización de la estructura organizacional del sistema educativo en 1882 que a través de la ley 1.420 se sancionó la obligatoriedad del nivel primario. Ello implicó que la escuela y el proceso de escolarización, adquirieran la función de asegurar el orden social a través de la disciplina y control (Grinberg y Levy, 2009).

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

Estos fines se tradujeron en las instancias ejecutoras y decisorias del sistema, materializada en el Consejo Nacional de Educación (CNE), la dirección facultativa y la administración general de las escuelas que funcionaba en la capital de la República (Buenos Aires), bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública. Las funciones y deberes del Consejo eran:

“Artículo 57: Vigilar la enseñanza de las escuelas normales de la Capital, colonias y territorios nacionales, proponer el nombramiento o renovación de su personal y concesión o caducidad de becas al Ministerio de Instrucción Pública.

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

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

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

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

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

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

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

A lo largo del tiempo, la democratización del nivel secundario y la burocracia educativa, fueron transformando sus características socio- educativas. Puntualmente, en la década de 1980, Tiramonti (1989) señalaba que los altos índices de matriculación y la existencia de porcentajes importantes de población que había cursado algunos años en la enseñanza secundaria, indicaban que se incorporaron al nivel al conjunto de los sectores medios y a una proporción de jóvenes de los sectores populares.

Este escenario se presentaba como una oportunidad para modificar las estructuras administrativas verticales y reproductoras de ciertos órdenes sociales, para convertirse en un modelo que pueda representar los intereses de amplios sectores de la población educativa.

No obstante, el aumento de la población atendida por el nivel secundario se tradujo en un crecimiento cuantitativo¹ que mantuvo a los organismos administrativos destinados a reproducir la estructura burocrática del sistema (Tiramonti, 1989; Paviglianitti, 1988).

En la década de 1990 la política educativa nacional declaraba el derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna. En términos organizacionales, y acorde a estos lineamientos políticos, la administración del sistema educativo debía ser:

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

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

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

En la década del 2000, puntualmente en el año 2006, se sancionó una nueva ley de educación que derogó a la Ley de Federal de Educación No. 24.195. La nueva ley, denominada Ley de Educación Nacional (LEN) No. 26.206 y actualmente en vigencia,

¹ La Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires pasó de tener 25 empleados en 1905, a 281.509 personas para finales del siglo XX (Katz, 1996).

señala garantizar el acceso al conocimiento posibilitando la continuidad de los estudios; determina fortalecer la formación y las prácticas ciudadanas; y declara vincular la escuela con el mundo productivo para preparar a los alumnos para ingresar al mundo del trabajo (Puiggrós, 2007; Pereyra y Pontremoli, 2014).

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

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

En este sentido, la última ley educativa mantiene una importante atención sobre cada institución educativa y vinculación con otras instituciones de la comunidad, en orden a generar una gestión situada, acorde a las necesidades, intereses y demandas de cada contexto.

Al mismo tiempo, durante la gestación y sanción de dicha ley en la última década, se formalizaron una serie de propuestas de formación de nivel secundario tanto hacia el interior de la estructura tradicional (flexibilizando algunas de sus prácticas constitutivas), como aquellas alternativas a la escuela secundaria tradicional.

Variaciones y variedades de la estructura organizacional tradicional de la escuela secundaria

En el marco de la estructura organizacional tradicional, o burocrática, a partir de la década pasada se introdujeron algunos cambios orientados a democratizar el acceso y la permanencia de variados sectores sociales en la escuela secundaria.

En primer lugar, se trata de estrategias orientadas a lograr la permanencia a través de los proyectos diseñados e implementados por los estudiantes, como así también aquellas estrategias que vinculan los saberes académicos con los laborales. La elección de la modalidad² de la educación secundaria ofrece la posibilidad de interrogar acerca desde qué lugar pedagógico y social se está planteando las propuestas la escuela. En este sentido, la modalidad constituye la orientación formadora que tiene la escuela y que puede convertirse, al mismo tiempo, en la estrategia para que los estudiantes permanezcan.

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

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

En segundo lugar, se trata de las variaciones referidas a las responsabilidades compartidas como contracara del derecho a la educación secundaria. Los ámbitos de socialización más próximos a los jóvenes y adolescentes merecen unirse en una relación donde todos sean actores fundamentales para sostener la concurrencia a la escuela. En este sentido, una posible acción es convocar a los padres para participar de actividades, la construcción de

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

ideas y proyectos. Esto le demuestra al estudiante que quienes lo rodean apuestan y acompañan esta etapa de su trayectoria desde el mejor lugar, desde el lugar de la participación. Al mismo tiempo, los conflictos alejan y debilitan los vínculos con las familias; por eso, el planteamiento del derecho y la obligatoriedad en secundaria se constituye en una oportunidad para redefinir el contenido de los vínculos: ¿por qué y para qué se convoca a la familia?

En tercer lugar, se trata de las variaciones relacionadas con nuevas condiciones de sostén ante viejas fórmulas, como la repitencia. Se trata de llevar a cabo ciertas estrategias que faciliten el trayecto del estudiante por la escolarización secundaria a partir de intentar lograr cierto equilibrio entre aquellas trayectorias curriculares planteadas por los diseños y los programas de enseñanza, y las diversas trayectorias educativas reales de los estudiantes.

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

Por su parte, aquellas propuestas de formación de nivel secundario, alternativas a la estructura institucional tradicional, se orientan a la re- inserción y finalización de los estudios secundarios, como se puede notar en el **Cuadro 1**:

Cuadro 1: Características principales de las distintas propuestas de escolarización secundaria en la actualidad.

| | EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL O ACADÉMICA (ESA) | PLAN DE FINALIZACIÓN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS (FINES) | CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES (CESAJ) | ESCUELAS DE REINGRESO (ER) | BACHILLERATOS POPULARES (BP) |
|--|--|--|---|--|--|
| Dónde | En todo el territorio argentino. | En todo el territorio argentino. | En territorio de la Provincia de Buenos Aires. | En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. | En todo el territorio argentino. |
| Cuándo | A partir de 1863 | A partir de 2008. | A partir del 2009 | A partir del 2004 | A partir del 2004 |
| Tipo de propuesta de escolarización | De formación secundaria tradicional | De terminalidad de los estudios secundarios, ofrecida por las escuelas secundarias, organismos del Estado, empresas, ONG, agrupaciones, universidades, gremios. | De aceleración y reingreso a los estudios secundarios. | De terminalidad de los estudios secundarios | De formación secundaria alternativa a la tradicional |
| La clasificación del currículum | Cursado y promoción por año (gradualidad). Repitencia. Con exámenes. Duración: 6 años. | Se cursa el plan de estudios de la escuela secundaria a través de tutorías de apoyo, de dos meses de duración, tres horas semanales, por materia, área o espacio curricular. Con examen. La certificación es por materia o área. | Se cursa el plan de estudios del ciclo básico de la escuela secundaria en cursadas cuatrimestrales, en un máximo de 2 años. No tienen exámenes. | Cursado y promoción por asignaturas (no por año) y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores. | La currícula se debate al interior de las asambleas de alumnos y docentes, y allí se definen las materias que cursan los estudiantes. |
| Designación de profesores | Mecanismo “clásico”: Los tribunales de clasificación centrales y/o descentralizados publicitan las listas por orden de méritos en función de: título habilitante, títulos y certificados bonificantes, cursos, seminarios o equivalentes, desempeño en cargos jerárquicos; antigüedad en el cargo que clasificare. | Los profesores tutores serán seleccionados por presentación de currículum vitae y propuesta pedagógica, quedando confeccionado un listado con un orden de mérito. | Son seleccionados por los directivos de las instituciones con las que articula el CESAJ. Criterios: características personales de los docentes, posibilidades de contención, atención y diálogos con los estudiantes, perfil pedagógico, condiciones de flexibilidad e invención. | Mecanismo “clásico”: Los tribunales de clasificación centrales y/o descentralizados publicitan las listas por orden de méritos en función de: título habilitante, títulos y certificados bonificantes, cursos, seminarios o equivalentes, desempeño en cargos jerárquicos; antigüedad en el cargo que clasificare. | A quienes están interesados en integrarse, se da una charla introductoria en la cual se plantea los criterios del proyecto al cual se lo está invitando a sumar. |
| Organización del trabajo docente | La contratación es individual, por módulos de 60 minutos. | La contratación es individual, designados por 18 semanas según las horas cátedras correspondiente a la materia que dicte en cada curso. | La contratación es individual, por módulos de 60 minutos. | La contratación es individual, por cargo y se dispone de una cantidad de horas complementarias para asignar según las necesidades que se le presenten a | La incorporación es por materia y por equipo o pareja pedagógica, si así se elige. |

| | | | | | |
|--|--|--|--|------------|--|
| | | | | la escuela | |
|--|--|--|--|------------|--|

Fuente: Elaboración propia en base a Terigi, 2008; Arroyo y Nobile, 2015; Tiramonti, 2007; Krichesky, 2007; Toscano, 2012; Krichnevsky, 2007; Torres Molina, 2012; Areal y Terzibachian, 2012; Aguiló y Wahren, 2013; Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (2008); Resolución Plan FinES de la Provincia de Buenos Aires (2012).

En el marco de la promoción de la inclusión social en el nivel secundario a través de la sanción de la obligatoriedad y la formalización de propuestas emergentes de formación de nivel secundario, algunos autores (Tiramonti, 2011; Aisenson, 2009; Jacinto, 2006; Legaspi y Aisenson, 2005) señalan que a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de este siglo XXI, el nivel secundario encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su misión diferenciadora y selectiva. Segregó las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares. En este sentido, existirían circuitos socioeducativos que brindan una educación de calidad diferencial según el origen socioeconómico de los estudiantes, y por lo tanto, propiciando una distribución desigual de oportunidades de inserciones educativas y laborales posteriores.

Al respecto, los datos disponibles de la UNESCO informan que mientras aumentó la inscripción al nivel secundario entre los años 2002 a 2012, de 87% a 107%, también aumentó el porcentaje de desempleados con título de educación secundaria, de 34% del total del desempleo a 47%, para el mismo período:

Cuadro 2:

| | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Inscripción escolar nivel secundario (% bruto ³) | 87 % | 86 % | 86 % | 85 % | 85 % | 85 % | 86 % | 89 % | 90 % | 92 % | 107 % |
| Desempleo con educación secundaria (% del total de desempleo) | 34 % | 36 % | 38 % | 40 % | 42 % | -- | -- | -- | 47 % | 51 % | 47 % |

Fuente: elaboración propia en base a indicadores socio demográficos de la UNESCO

La combinación de un conjunto de dimensiones definirían la categorización de las escuelas: la ubicación geográfica, características socioeconómicas de su población, -con su

³ La TBM puede ser superior a 100% debido a la inclusión de estudiantes mayores y menores a la edad oficial ya sea por repetir grados o por un ingreso precoz o tardío a dicho nivel de enseñanza.

consecuente impacto en las condiciones de vida y problemáticas sociales a las que se encuentran expuestos jóvenes que concurren a las mismas-, calidad de los aprendizajes, percepción con respecto al nivel de exigencia, entre otras.

Así, cada uno de los circuitos fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo sociocultural y expulsar al resto provocando, así, un proceso de selección al interior del sistema educativo.

En este sentido, las estadísticas muestran la capacidad expulsiva del nivel: sólo el 11 % de los alumnos que ingresa en primer grado termina la secundaria. De acuerdo a los resultados del análisis de las trayectorias educativas, el núcleo de la expulsión se encuentra en el nivel secundario. Mientras en la educación primaria el abandono no supera el 2% en cualquiera de sus grados; en la secundaria la cifra alcanza el 21,6 % en el caso de los establecimientos estatales y baja al 12,5 % en las privadas (Tiramonti, 2011, Tenti Fanfani, 2009; [Sourrouille; 2009](#)).

Al respecto, los datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), mostrados en el **Cuadro 3**, confirmarían la tendencia expulsiva del nivel, provocando bajos índices de terminalidad con relación a la inscripción al nivel:

Cuadro 3. Matricula y egreso del nivel de educación secundaria en Argentina, período 2005- 2014, número absolutos.

| | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Matrícula nivel secundario (básico y orientado). | 3.479.863 | 3.458.627 | 3.462.865 | 3.464.529 | 3.523.132 | 3.619.231 | 3.679.628 | 3.731.208 | 3.813.545 | 3.866.119 | 3.896.467 |
| Tasa de abandono interanual (estudiantes que no se matriculan al año siguiente). | 27% | 29% | 29% | 29% | 27% | 25% | 24% | 26% | 25% | 24 % | ---- |
| Egreso del nivel secundario. | ---- | ---- | ---- | 248.396 | 251.451 | 248.714 | 248.389 | 247.307 | 285.699 | 302.470 | 315.659 |

Fuente: elaboración propia en base a indicadores educativos de la DiNIECE.

Así, la matrícula en el nivel de educación secundaria (básica y orientada) en la ESA aumentó desde 3.479.863 estudiantes en 2004, a 3.896.467 en 2014; la tasa de egreso fue de 248.396 estudiantes en 2007⁴ y de 315.659 estudiantes para el 2014; mientras que cada año comprendido entre 2004 y 2014, la tasa de abandono del nivel corresponde a la cuarta parte de la matrícula.

Al respecto, ciertos autores (Tenti Fanfani, 2009; Tiramonti, 2011; Montes y Ziegler, 2012; Arroyo y Nóbile, 2015; De Luca, 2016) sostienen que la democratización del nivel implica que los sectores que fueron expulsados o aquellos que nunca ingresaron a la educación secundaria puedan ingresar, permanecer y egresar de la ESA. Al mismo tiempo, que colocan en duda el nivel de alfabetización que lograrían las demás propuestas de escolarización (De Luca, 2016).

Ahora bien, ¿por qué pretender que los sujetos deban ingresar a un espacio que los expulsó o donde nunca pudieron ingresar? Ello supone que sólo una determinada propuesta de escolarización es la correcta, todas aquellas que difieran en mucho o poco respecto de ésta, dará como resultado afirmaciones de tipo “escuela pobre para pobres”, “escuela de primera y segunda categoría”, y similares.

Por el contrario, el reconocimiento de una variedad de propuestas de escolarización posibilita que los procesos de escolarización puedan adaptarse a cada trayectoria social y educativa. Ello habilita la idea de “escuela soberana”, que reconoce que cada escuela conlleva en sí misma el mandato general o sentido establecido a nivel macro de los sistemas educativos, pero también un mandato propio, por el cual fue creada (y existe) en un determinado tiempo y lugar, y que otorga respuestas a necesidades territoriales y trayectorias socio educativas específicas.

⁴ La tasa de terminalidad antes del 2007 corresponde al Polimodal y al ser de tres años es incommensurable con el secundario básico comprendido por cinco o seis años –dependiendo del curriculum adoptado por cada institución acorde a la ley de educación nacional vigente–.

Reflexiones finales

Es relevante advertir que las estadísticas sobre el ingreso, la permanencia y el egreso del nivel secundario que mostrarían la característica selectiva o expulsiva del nivel corresponden al secundario tradicional (ESA). Teniendo en cuenta el **Cuadro 1** es necesario conocer dichos indicadores en las propuestas alternativas o emergentes que se formalizaron durante la última década. Ello por dos cuestiones principales, por un lado, porque son estructuras institucionales que también forman parte del nivel secundario, entonces, indagar la escuela secundaria implica indagar todas sus opciones y propuestas. Por otro lado, se corre el riesgo de homologar el abandono o deserción de las escuelas con estructuras organizacionales tradicionales, al abandono o deserción del sistema educativo. Esto es, probablemente se alcancen conclusiones sesgadas si sólo se analizan los indicadores en la escuela secundaria académica (ESA) puesto que el llamado fenómeno de la deserción o abandono del nivel no es más que el abandono de ese tipo de escuela, de la estructura organizacional tradicional, lo que no significa que esos jóvenes y adolescentes no estén o hayan egresado de las Escuelas de Reingreso, de los FinES, de los CeSAJ. De allí la importancia de volver sobre los datos desde una mirada que integral que, al mismo tiempo, se proponga la rigurosidad de analizar el nivel secundario a partir de todas sus variadas propuestas.

En relación a las variadas estructuras organizacionales que organizan la complejidad del nivel de educación secundaria, es dable advertir que la homogeneidad ya no es un valor que organice y configure la escolarización (Vicente, 2015, 2016). Mas bien, las propuestas organizacionales y curriculares se orientan a lograr la inclusión a partir del respeto a las variadas condiciones y orígenes, tanto sociales, culturales como individuales, ritmos y formas de trabajo, recorridos escolares, modalidades personales de relación con el saber. De modo que es imprescindible que existan tantas propuestas de escolarización secundaria como perfiles, prácticas y trayectorias de jóvenes y adolescentes. De aquí interesa señalar que los cambios en un sistema históricamente burocrático demanden de tiempo para lograr resultados visibles, con lo cual, si se reconoce la importancia de la variedad de estructuras organizacionales como estrategia de gestión para avanzar en la inclusión educativa, sería fundamental que los programas alternativos a la escuela tradicional (ESA) sean mantenidos – más allá de los gobiernos que le dio origen- y apoyados discursiva y materialmente.

Finalmente, y en relación a los posibles intentos de volver “a la tradicional secundaria”, basados en la idea que la inclusión social se logra cuando todos comparten la misma estructura organizacional escolar, las preguntas necesarias son: ¿por qué intentar volver a un formato que ya ha demostrado que no tiene sentido para la mayoría? ¿Por qué reposicionar una estructura organizacional que ha demostrado ser eficiente para la selección de grupos sociales? ¿En quiénes se piensan cuando se intenta defender el modelo burocrático –y con ello, volver a los boletines, volver a la práctica de la repitencia, que no son otras cosa que herramientas de discriminación-? Las respuestas a estas preguntas encierran un ataque directo al derecho de la educación.