



Especialización en Pedagogía de la Formación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

TRABAJO FINAL INTEGRADOR (TFI)

Directora: Prof. Inés Gabbai

Tutoras: Prof. DAPINO, María / Prof. PONCE DE LEÓN, Aldana

Responsable: PIANOSI, Clelia María

Cohorte: 2013-2014

**Los sentidos de la obligatoriedad en la escuela secundaria:
de la prescripción a las prácticas concretas**

Resumen

Esta propuesta de indagación se plantea identificar los sentidos que, sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria, construyen el marco normativo actual, los docentes, padres y alumnos.

Al hablar de sentidos, se hace referencia a los significados particulares que los sujetos otorgan a determinadas categorías y prácticas que, como construcciones sociales, aluden a huellas históricas de producción singular, considerando además que en el proceso de apropiación de un determinado significado social, los sujetos pueden –a su vez– otorgarle sentidos personales.

Se aspira a que conocerlos y comprenderlos permita interpretar la relación entre los mismos y las prácticas educativas concretas.

La elección del tema obedece a su relevancia actual en tanto que, la escuela secundaria parecería ubicarse entre las principales preocupaciones y redefiniciones a partir del marco político pedagógico que acompañó la ampliación de la obligatoriedad escolar.

Al mismo tiempo se observa que, ante políticas educativas vinculadas con la inclusión y terminalidad del nivel, se esbozan e implementan distintas respuestas tendientes a que todos los habitantes puedan ejercer su derecho a la educación. En este contexto, la obligatoriedad interpela tanto a la institución escuela secundaria como a los distintos actores sociales.

Desde el punto de vista metodológico, se analizarán fuentes tales como normativas, documentos, planes de acción, que suponen la voluntad explícita de los gobernantes en la orientación general de las propuestas políticas.

Se realizará un trabajo de campo en una escuela secundaria del distrito de Merlo, Provincia de Buenos Aires y, considerando los diferentes niveles de decisión que atraviesan la vida escolar, se entrevistará a inspectores de enseñanza como figuras de mediación entre, los lineamientos políticos pedagógicos de la gestión del sistema educativo provincial y lo que sucede en la escuela. También, se propone la realización de entrevistas semiestructuradas a distintos actores institucionales así como la observación de clases y espacios escolares. Para relevar información relativa a los padres, los estudiantes y sus trayectorias educativas, se propone la realización de encuestas autoadministradas.

Se busca identificar los sentidos que se construyen en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria, tanto desde el marco normativo como desde la perspectiva de los

diferentes actores institucionales y los tipos de apropiaciones que realizan en torno a sus experiencias.

Palabras claves: escuela secundaria, obligatoriedad escolar, inclusión educativa, trayectorias educativas.

Formulación de la problemática

El desafío de la escolarización masiva

Sin dudas, a partir de la ampliación de la matrícula en el nivel secundario, la escuela reservada para un sujeto determinado se ve demandada a incluir a jóvenes de otros sectores -que la mayoría de las veces se distancian de lo esperado- y es en este contexto que se va produciendo la expansión del nivel y de determinado tipo de escuela secundaria.

Como señala Kessler (2002)

“Los procesos educativos parecerían desenvolverse en interacciones vinculares complejas en tanto se evidenciaría dificultad para incluir a todos en un dispositivo que fuera pensado para seleccionar a algunos, conflictos en las formas en que la escuela y sus distintos actores enfrentan el desafío de la escolarización masiva dentro del nuevo marco regulatorio, tanto como en la construcción de prácticas educativas que garanticen la inclusión. Los desajustes entre las expectativas de las familias, los adolescentes y los jóvenes y la experiencia escolar -que tiende a la segmentación en subsistemas que reproducen la morfología de la sociedad-configuran una situación de crisis inédita que invita al análisis y al debate argumentado y racional.(Kessler,2002 citado en Tenti Fanfani,2003:13)

Sería importante considerar que la ampliación de la obligatoriedad escolar se da en un escenario de reconfiguración del mundo social y cultural, en un momento de grandes cambios que cada escuela procesa de manera no uniforme, produciéndose una suerte de desacople entre escuela y sociedad. Esta desarticulación podría por ejemplo, como señala Tobeña (2011), estar relacionada con los nuevos modos de producción y circulación de la información y el conocimiento posibilitado por las nuevas tecnologías, mediante los cuales los jóvenes acceden a ellos en tiempos diferentes a los progresivos y acumulativos que suponía la escuela moderna. Sin duda estos cambios tendrían efectos sobre la gramática de la escuela.

Recordemos que si bien la escuela secundaria, al menos en un principio, nació formalmente abierta al conjunto de la población (Tiramonti, 2003), las lógicas de selección escolar se encontraban implícitas como parte de las culturas institucionales de las escuelas dado que, como señala Tenti Fanfani:

“En un principio, cuando se trataba de formar élites, la lógica de la selección impregnaba el quehacer de docentes y alumnos. La carrera escolar era como una carrera de obstáculos. Los «más capaces» de superarlos llegaban al final y adquirían el derecho de entrada a la universidad (en un principio no tenía sentido ninguna «prueba de ingreso» a la educación superior, la prueba era el título de bachiller). La práctica sistemática de los exámenes permitía distinguir a los exitosos de los fracasados. El fracaso era un fenómeno habitual y esperado en la experiencia escolar. Siempre los llamados eran más que los elegidos y todos los «jugadores» (maestros, familias, alumnos), conocían y compartían esta regla del juego y aceptaban sus desenlaces”. (Tenti Fanfani, 2000:2).

El nivel secundario nace con una impronta elitista constituyéndose en un espacio excluyente para la mayoría de la población, en cuanto los hijos de las clases dirigentes eran quienes tenían posibilidades reales de completar este nivel de enseñanza en relación con otros grupos sociales. Su función era formar un grupo selecto de jóvenes que, mediante estudios superiores universitarios, llegarían a cubrir cargos de gobierno.

“En un principio el viejo secundario era una especie de antesala de los estudios universitarios y de ciertas posiciones en las burocracias públicas y privadas emergentes y como tal estaba reservada sólo a los herederos, es decir, a los hijos de las clases dominantes y a algunos pobres meritorios. En ella imperaba una estricta lógica selectiva. La "solución" para los problemas de aprendizaje o de conducta era la exclusión (por lo general autoinfligida) del establecimiento”. (Tenti Fanfani, 2003:29)

A medida que el sistema educativo argentino se fue expandiendo, junto a la obligatoriedad de la escuela primaria, la escuela secundaria debió responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes y de esta manera, ligada a sus propósitos, comenzaron a perfilarse distintas modalidades. En un principio se implementó el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los/as alumnos que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. Poco a poco al bachillerato clásico se fueron sumando otras modalidades: el magisterio, que preparaba para la carrera docente y orientado principalmente a las mujeres, y más tarde el industrial y el comercial vinculados al mundo del trabajo y por lo tanto, pensado para los sectores populares. La diversificación que se le fue dando al nivel secundario también estuvo cargada de tensiones propias del para qué de la escuela, dependiendo de cada momento

histórico. En el caso de la vinculación de la educación con el mundo del trabajo, mediante un circuito que habilitaba ese tránsito, se comenzó a implementar (no sin conflictos) en el primer peronismo, por ejemplo, dependiendo de la Secretaría de trabajo y no del Ministerio de Educación (justamente por las resistencias que se evidenciaban desde la oligarquía que tradicionalmente había dirigido el SEA, a legitimar este tipo de tránsito para los sectores populares).

De esta forma, el sentido selectivo y su función preparatoria con la que había nacido se vieron alterados y algunas modalidades llegaron a implementar los exámenes de ingreso. Recién el gobierno democrático de principios de los años 80 fue quien los eliminó con vista a la democratización del acceso.

Como parte de la transformación educativa de la década de los 90, la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93) modificó las antiguas modalidades, siendo los primeros dos años de la antigua estructura del secundario absorbidos por la Educación General Básica, mientras los últimos tres años se organizaron como nivel Polimodal, con cinco orientaciones.

A inicios del siglo XXI, y luego de diez años de implementación de la Ley Federal de Educación, se debatió la necesidad de una nueva Ley Nacional de Educación¹a partir de la cual las distintas jurisdicciones definieron su Ley de Educación provincial, en las que establecieron la obligatoriedad de la Educación Secundaria.

La escuela secundaria se desenvuelve hoy en un escenario complejo, en el cual es posible enfrentarse a demandas, necesidades y preocupaciones de variadas dimensiones. Los conflictos que aparecen cotidianamente en los ámbitos educativos interpelan al modelo de escuela moderna en cuanto, el cumplimiento de la obligatoriedad supone garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios originarios.

Los históricos mecanismos selectivos, tanto pedagógicos como disciplinarios de la escuela secundaria, que permitieron y permiten naturalizar las diferencias entre los “exitosos” y “los que fracasan” se ven impugnados por la normativa, desafiando más

¹La Provincia de Buenos Aires elaboró en agosto de 2006 un documento titulado “Consulta 2006. Hacia una nueva Ley de Educación Nacional”, en formato de encuesta destinado a padres y alumnos. En ella se hacían tres preguntas: 1) si la escuela secundaria debía ser obligatoria; 2) si la escuela secundaria debía formar para: a) construir identidad, individual e identidad colectiva; b) seguir estudiando; c) ingresar en el mundo laboral; d) desempeñarse como ciudadano activo; y 3) se indagaba si “para promover una buena educación es necesario”, a) respeto por los derechos de los alumnos; b) condiciones laborales dignas para los docentes; c) la capacitación y actualización de los docentes; d) la participación de los padres; e) valoración de la cultura del trabajo y del esfuerzo; f) la valoración de las áreas de la expresión artística y de la educación física.

que nunca las capacidades institucionales y profesionales que se ponen en juego en el abordaje y resolución de las problemáticas emergentes.

El proceso de democratización del nivel, puso en tensión el concepto de obligatoriedad a partir de entender que este tipo de formación estuvo desde su génesis dirigida a una élite. Desde estas perspectivas, la ampliación del ingreso implica no sólo la apertura a destinatarios no esperados, sino también, dicha ampliación puso en cuestión la calidad educativa del nivel considerada por ejemplo, en términos de relevancia, como aquella que responda integralmente al alumno, acorde con las necesidades sociales otorgando herramientas valiosas para el trabajo o la integración del individuo a la sociedad.

A partir de estas primeras reflexiones aparece el interrogante sobre qué sentidos construyen los diferentes actores institucionales en torno a la implementación de la obligatoriedad de un nivel educativo que, originalmente, fue pensado para seleccionar a algunos.

Fundamentación

La obligatoriedad de la escuela secundaria es el tema elegido para llevar a cabo este trabajo de indagación. La elección del mismo obedece a su relevancia actual, en tanto que la escuela secundaria parece estar en el centro de las preocupaciones y redefiniciones a partir de un marco político pedagógico que formó parte de los cambios que se implementaron durante la gestión de gobierno anterior y que ya están cumpliendo 10 años.

Históricamente en Argentina el concepto de obligatoriedad estuvo relacionado con la educación primaria, específicamente a partir de la sanción de la Ley de Educación Común en 1884, como norma que dispuso la obligatoriedad escolar de los 6 a los 14 años, estableciendo seis grados de educación primaria.

A partir del año 2003 el país inició un proceso importante de redefinición de su marco normativo² que reestructura el sistema educativo a nivel nacional y en los últimos años avanzó en la legislación centrada en los niños, niñas y adolescentes, definiéndolos como sujetos de derecho. Se han sancionado en el campo educativo, tanto a nivel nacional como provincial, una serie de leyes y normativas que marcan un punto de inflexión

²Dentro de este marco se sancionaron las leyes de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058/05), la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075/05), la Ley N° 26.150/06- Programa Nacional de Educación Sexual Integral, y la Ley de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (Ley N° 26.061/05) avanzando en procesos de regulación en áreas hasta entonces muchas de ellas vacantes.

ubicando al Estado en el rol de garante de la educación, reconocida esta como un derecho social resguardado mediante la obligatoriedad.

El cumplimiento de la obligatoriedad representa un importante desafío para las políticas educativas ya que, su observancia, supone garantizar el acceso, la permanencia y la terminalidad de sectores sociales que no fueron sus históricos destinatarios. También da lugar a reeditar debates y generar otros nuevos tanto en los distintos ámbitos académicos de definición de políticas, y por supuesto dentro de las mismas escuelas, sobre su sentido y sus implicancias.

Esta obligatoriedad constituye en principio, el desafío de romper con el paradigma de la selectividad bajo el cual naciera el nivel. Sin embargo, se observa que mientras la Ley de Educación Provincial establece que *“El nivel de educación secundaria es obligatorio (...) destinado a los adolescentes, jóvenes y adultos que hayan cumplido con el nivel de educación primaria”*, hoy surge el interrogante sobre cómo una escuela que nació bajo un mandato de selectividad puede resignificarse a sí misma, construyendo un paradigma de inclusión.

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206) que en su artículo 32 dispone que el Consejo Federal de Educación (CFE) fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria: la creación de espacios extracurriculares fuera de los días y horarios de actividad escolar para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura (inciso e); y la inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena (inciso d). Un año más tarde, en la provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Provincial (Ley N°13.688/07) define al nivel secundario como el último nivel obligatorio de escolarización, señalando en su artículo 5 que *“La Provincia , a través de la Dirección general de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa”*.

Entre los fines y objetivos de la política educativa considera *“Asegurar la obligatoriedad escolar (...) hasta la finalización del Nivel Secundario proveyendo, garantizando y supervisando instancias y condiciones institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos de todos los ámbitos de desarrollo de la educación” (Ley N° 13.688/07, art.16)*

Por su parte, el Marco General del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, plantea que tras la transformación del sistema educativo en la provincia, la Dirección General de Cultura y Educación elabora una nueva propuesta pedagógica que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al ámbito laboral con las herramientas necesarias para transitar el mundo productivo y además ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes. El objetivo de la nueva propuesta se orienta a lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y alumnas bonaerenses.

Del mismo modo, la resolución del CFE N° 93/09, en su apartado “Organización institucional de la enseñanza”, y la resolución del CFE N°103/10 reconocen, dan lugar y promueven estrategias para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria como otra forma de dar marco normativo para el ejercicio del derecho a la educación.

En este sentido, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011), cuyo objetivo estratégico se focalizaba en extender y mejorar la educación secundaria en todo el territorio, para garantizar la obligatoriedad, comenzó con la unificación de los planes de estudio y a partir del 2009, se propuso:

- Reformulación/ elaboración de normativa relacionada con el régimen académico.
- Reformulación/ elaboración de normativa relacionada con la convivencia escolar.
- Elaboración de planes jurisdiccionales para la implementación de la educación secundaria.
- Presencia de los asistentes técnicos territoriales en todo el territorio

- Confección de Planes de Mejora Institucional³ por cada establecimiento educativo (Diseño e implementación de propuestas educativas en pos de garantizar las trayectorias escolares de los alumnos).
- Presencia de la figura jurisdiccional del responsable de los Planes de Mejora.

La inclusión educativa se constituyó en una de las principales líneas político institucionales de la gestión de la Dirección Provincial de la Educación Secundaria (DPESec). Todas las acciones educativas fueron orientadas a alcanzar la escolarización de todos y todas los/as adolescentes, jóvenes y adultos. La inclusión de todos ellos respondió a los lineamientos de la política educativa en el marco de la Ley de Educación Provincial y como parte también de los principios sostenidos en la Ley Provincial N° 13.298 de Promoción y Protección Integral de los derechos de los Niños/as inscripta en la Convención Internacional de los derechos del Niño.

Además, el Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia, resolución 5877/11 considera la implementación de propuestas institucionales que promuevan otras condiciones para el ingreso, la permanencia con aprendizaje y el regreso de los estudiantes en la escuela constituyéndose como un marco específico que permite avanzar con propuestas organizativas y curriculares con otros tiempos y espacios escolares. Del mismo modo, mediante la sanción de la Ley de Centros de Estudiantes Secundarios (N° 14.581), la Provincia de Buenos Aires se constituye en garante y promueve la creación de los organismos de representación estudiantil bajo la forma de Centros de Estudiantes, en cada una de las instituciones educativas de nivel medio y de nivel superior, ya sean de gestión estatal, de gestión privada.

Otras medidas, como la Asignación Universal por Hijo establecida en 2009 y el Programa Conectar Igualdad, han ido en la dirección de promover mejores condiciones para la inclusión social y educativa de los/as adolescentes y los/as jóvenes.

De aquí, que esta investigación pretende identificar los sentidos que se construyen sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria, tanto desde el marco normativo como desde

³“El Plan de Mejora Institucional es una ocasión y una herramienta para avanzar en la institucionalización de una escuela que elija a todos los jóvenes sin excepción y, que a su vez, sea elegida por ellas y ello. Una escuela donde docentes y estudiantes puedan encontrar o reencontrar-se con sentidos más potentes que los actuales al estar allí, compartiendo una tarea que requiere de un esfuerzo diario y colectivo para la transmisión y apropiación creativa de la herencia cultural a la cual todas y todos tenemos derecho”. (Ministerio de Educación, 2011).

la perspectiva de los diferentes actores institucionales, para lo cual se realizará un trabajo de campo en una escuela secundaria de gestión estatal del distrito de Merlo, Provincia de Buenos Aires. La misma se halla ubicada aproximadamente a 15 cuadras de la estación de San Antonio de Padua, cuenta con dos turnos (mañana y tarde) y con los dos ciclos que integran el nivel. Atiende a una población estudiantil que en general no pertenece al barrio, sino que proviene de zonas alejadas y en su mayoría se encuentra afectada por trayectorias escolares signadas por la discontinuidad, siendo mayormente las causales el abandono temporal por situaciones de índole particular y de repitencia.

Esto puede permitir dar cuenta de las tensiones presentes en torno al concepto de obligatoriedad escolar y sus implicancias en las prácticas concretas.

Sistematización de los principales estudios y debates sobre la problemática

Distintos trabajos relevados sobre el tema en cuestión permiten abordar la problemática. Los mismos han sido organizados teniendo en cuenta algunos ejes conceptuales que hacen referencia al acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as jóvenes, la configuración de las identidades juveniles, la caracterización de la educación como un derecho social y público, la reconfiguración del mundo social y cultural, la perdurabilidad de la matriz selectiva y meritocrática en la escuela media, la “desinstitucionalización” en los ámbitos de la vida social, el diseño de iniciativas para la inclusión educativa, las relaciones inter e intrageneracionales y las normas.

La sanción de la Ley de Educación Nacional norma que “la *obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria*” (Ley 26206. Art. 16), señalando en su artículo 32 que el Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones, entre otras cosas, garanticen alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los mismos. De este modo, se recupera la centralidad de los/las adolescentes y jóvenes argentinos reconociéndolos como sujetos de derecho a la educación (Resol. CFE N° 84-09)

Es decir, mientras la normativa establece el respeto al derecho de los/as niños y jóvenes a una formación de tipo integral, con miras a transformar un sistema educativo

excluyente y elitista en un sistema integrador e inclusivo, ¿en qué medida los docentes se muestran movilizados hacia este cambio de paradigma?

En cuanto al acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, como vía para el fortalecimiento del proceso educativo individual y/o grupal de los/as estudiantes, algunos autores entienden que las políticas que favorecen la inclusión educativa no han sido suficientes. Así por ejemplo Tenti Fanfani (2003) entiende que se produjo un crecimiento e incorporación de grupos sociales que históricamente no habían accedido al nivel secundario, sin embargo sostiene que no se ha podido lograr un modelo estable de oferta educativa para este nivel; así como tampoco se han podido definir objetivos claros y estrategias institucionales y pedagógicas adecuadas a las nuevas problemáticas sociales.

De una serie de encuentros regionales realizados durante el 2011, tras la promulgación de la Ley Nacional de Educación 26.206, surge un informe sobre el proceso de implementación de la política de obligatoriedad de la escuela media en Argentina⁴. El mismo señala que, al parecer, la tradición de la escuela media, eminentemente selectiva y destinada a la formación de las capas medias con la consecuente transmisión de valores asociados a ellas tales como la disciplina, el aprovechamiento del tiempo, el esfuerzo individual, entre otras cuestiones, tropieza con el ingreso masivo de otros grupos sociales con otras culturas, trayectorias de vida y expectativas y advierte que la expansión de la cobertura requiere de la toma de decisiones que generen otras condiciones para la creación de escenarios educativos que permitan que todos los/as jóvenes puedan ejercer su derecho a la educación en un proceso de escolarización que sea portador de otros y renovados sentidos.

Sostiene además que en términos generales, en la Argentina hubo un aumento del 10% de inscriptos a la escuela secundaria entre 2000/2010. Entre los años 2001 y 2010 la matrícula de 12 a 17 años se incrementó en 264.000 alumnos. Este incremento de matrícula puede atribuirse en gran parte a un aumento de la población para ese grupo etario y, en menor medida, por impacto de procesos de inclusión: entre los años 2001 y 2010, la población de 12 a 17 años se incrementó en 287.000 personas. El estudio se inscribe dentro de los llamados “estudios de orientación de la decisión”. En ellos, las

⁴Informe de investigación “Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional”. Unicef. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf

preocupaciones de los responsables de la política o programa bajo análisis orientan los organizadores previos y las preguntas de la investigación, aunque no los restrinjan. De modo tal, que sea posible aportar ideas para reformular rumbos, cambiarlos y/o profundizar otros.

La tensión inclusión-exclusión

La conformación de una escuela secundaria obligatoria e inclusiva necesita de la asunción de compromisos y responsabilidades compartidas por parte de todos los actores involucrados teniendo en cuenta que, esta obligatoriedad *“pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos”* (Documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. CFE N° 84/09 anexo).

Un concepto interesante que puede ayudarnos a comprender la cuestión de las trayectorias es el de “cronologías de aprendizaje”, que aborda Flavia Terigi (2010). Este concepto remite al problema del tiempo escolar. La autora explica que toda la actividad escolar está atravesada por la regulación en el uso del tiempo; por ejemplo, el tiempo que se necesita para resolver un examen, el período que se estima para dominar ciertas competencias o áreas de conocimiento, etc. A este sistema ordenador del tiempo escolar, lo denomina “cronosistema escolar” que “dispone las condiciones para enseñar y aprender: secuencia los aprendizajes en grados, en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; el año escolar en bimestres, trimestres, etc., segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza dado que, entre otras cuestiones, la realidad en las escuelas nos muestra gran cantidad de alumnos/as con trayectorias escolares interrumpidas y/o incompletas (Terigi, 2010).

Sobre el tema también Carina Kaplan plantea que *“si nos referimos a trayectorias estudiantiles, es necesario primero desmontar la idea de que los caminos que recorren los alumnos a través del sistema educativo son homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos”* (Kaplan, 2006:39). De esta manera, si bien podríamos establecer tipos de itinerarios frecuentes y a la vez coincidentes con la estructura escolar, la mayoría de nuestros jóvenes recorren su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Los condicionamientos sociales, y también las subjetividades que produce la escuela jugarían un papel central.

Si consideramos que los procesos de construcción identitaria juvenil no pueden entenderse escindidos de las condiciones contextuales se hace necesario comprender que “...lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario captar la manera como los alumnos construyen su experiencia, elaboran relaciones, estrategias y significaciones por medio de las cuales se constituyen en ellos mismos” (Dubet y Martuccelli (1998) citado en Reyes Juarez, 2012:28)

Las instituciones educativas inciden en la construcción de las identidades juveniles de sus estudiantes en tanto ellos/as viven y significan su estancia tanto como su relación con la escuela en un momento en el que atraviesan por profundas transformaciones individuales y sociales.

Vinculado a ello, “un aspecto a considerar es que en la escuela existieron –y existen– identidades proscritas, grupos tolerados o no, controversias que son acompañadas de desigual manera por los adultos; particularidades que se encuentran legitimadas mientras otras son objeto de caracterizaciones peyorativas.” (Southwell y otros, 2015:335). Esas identificaciones son recibidas de distinta manera e implican modos desiguales de estar en la escuela y es en este sentido que, si bien la noción de derechos está mucho más presente en la escuela en los últimos años, existen distinciones que no se consideran asimilables en el imperativo que tiene la escuela de desarrollar un “nosotros”.

Los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura) afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades. El poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca. Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y las otras instancias que producen e imponen significaciones, en especial los medios masivos de comunicación y consumo cultural (J. C. Tedesco, 1995, citado en Tenti Fanfani, 2000).

La obligatoriedad de la escuela secundaria por un lado, interpela las matrices fundacionales de las escuelas originando la necesidad de rever las prácticas y de revalorizar cada uno de los espacios educativos y por otro moviliza un debate político cultural en tanto, como política de Estado, trascendería un programa de gobierno.

El principal objetivo parecería estar en trabajar para que todos los/as jóvenes estén dentro de la escuela, aprendiendo y esto implicaría no resignarse ante las

imposibilidades que se presentan día a día, sino tensionar la realidad, interpelar las prácticas, revisar las propias concepciones, para generar condiciones de enseñanza que promuevan y garanticen el derecho a la educación.

En este marco se intenta buscar respuestas a ciertos interrogantes

- ¿Qué sentidos se construyen en torno a la obligatoriedad del nivel secundario como parte de los cambios que se implementaron en la gestión anterior?,
- ¿Cómo intervienen en la manera de llevar adelante la enseñanza, garantizar la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación?,
- ¿Cómo influyen las trayectorias educativas de los/as alumnos en la concreción de la obligatoriedad?
- ¿Qué sentidos produce o reactualiza la “masificación” del nivel secundario?
- ¿Qué tipo de relaciones posibilitan?
- ¿Qué disputas generacionales actualizan?
- ¿Qué conflictos y malestares se producen entre lo que exige la normativa y lo que realmente sucede en el espacio escolar?

La educación como un derecho social

Mientras la resolución del CFE N° 93/09, en su apartado “Organización institucional de la enseñanza”, y la resolución del CFE N°103/10 reconocen, dan lugar y promueven, estrategias para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria, como otra forma de dar marco normativo para el ejercicio del derecho a la educación, la Ley 26206/06 establece también que las decisiones tomadas en el ámbito del Consejo Federal de Educación, espacio de definición de las políticas, deben ser implementadas en todo el país para evitar volver a la fragmentación del sistema que dejó como saldo la Ley Federal de Educación.

Desde esta perspectiva, el “fracaso escolar” de muchos estudiantes ya no debiera ser visto como “déficit” o problemas de los/as jóvenes y/o sus familias, sino como una cuestión inherente a la función de la escuela y de responsabilidad del Estado.

Se observa que, el Sistema Educativo argentino esboza e implementa nuevas respuestas para que todos los/as habitantes ejerzan su derecho a la educación. Esta, ya no debiera ser vista como un gasto o un bien de mercado sino como parte de las acciones que debe desarrollar y ejecutar el estado, para garantizar la educación como un derecho personal

y social que tiene que ser público.

¿Qué se entiende por “derecho a la educación”?

Pablo Pineau (2008) aporta ideas para revisar qué se entiende por el “derecho a la educación”, no como una simple enunciación basada en buenas intenciones sino como clave desde la cual pensar e implementar prácticas pedagógicas que aporten a la construcción de un mundo más justo. Como una invitación a “frenar la urgencia” del devenir cotidiano el autor propone levantar la mirada y ampliar el horizonte del debate donde construir, resignificar, profundizar y criticar las estrategias diarias de intervención.

De hecho, la tensión entre la ampliación y la restricción de derechos es uno de los hilos conductores de la historia de la educación y, como sostiene el autor a los/as educadores nos toca muchas veces la tarea de “restitución” de esos derechos –sobre todo, del derecho a la educación- a aquellos individuos a los/as que les fueron arrebatados.

Es de tener en cuenta que históricamente la escuela funcionó como espacio para la homogeneización colectiva, en el proyecto de construcción de una nación común. En este contexto, la escuela debía cumplir con su función de “normalización” y “homogeneización” por medio de la escolarización. De este modo, la maquinaria escolar procesaba –muchas veces mediante la negación y la persecución- las diferencias de origen de sus alumnos y docentes para imponerles un imaginario “civilizado” (Pineau, 2008).

Acordando con Pineau, comprender a la educación como un derecho implica tener como punto de partida la comprensión del otro como “sujeto de derechos” considerando que “el otro”, en situación de estudiante, no es un sujeto incompleto, sino alguien que posee ciertos derechos, con “derecho” a ejercerlos, ampliarlos, y sumar nuevos. Entendemos, entonces, que la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para llevarlo a cabo.

Si las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”, la educación debe ser entendida como “un derecho que da derechos” (Hanna Arendt citada en Pineau, 2008).

Desde tales planteos la igualdad implicaría tanto valorar la singularidad de cada uno -sin por eso negar o aprobar la desigualdad social- como reconocer un territorio común que nos une en términos colectivos. En este sentido, sostenemos la idea del autor de que la educación no sólo debe resistir a la desigualdad, sino que debe abrir en cada momento

una oportunidad para construir una vida más justa para todos. Se trataría de una “igualdad de base” que implica pensar la educación como derecho que se articula con la idea de generar espacios de cuidado basados en una apuesta en confiar en las posibilidades de aprender del otro -contra todo diagnóstico “objetivo” que pronostique lo contrario-, y con brindar conocimientos como medios de orientación para interpretar los contextos y permitir la comprensión de la propia historia.

Entonces, al decir de Pineau (2008), dar amparo a los/as jóvenes estaría relacionado con instalar una red de significaciones ante una realidad inexplicable que proteja, resguarde y posibilite el acceso a la sociedad y la cultura, que brinde las herramientas necesarias para que cada uno pueda incorporar e incorporarse en ellas aún en las situaciones más extremas y penosas, ayudándolos a establecer una distancia necesaria con los hechos que permita aproximarse a ellos sin sentirse arrasado por los mismos.

Se trataría de recuperar el horizonte de igualdad que implica la concepción del otro como sujeto de derecho para desde allí pensar propuestas pedagógicas que habiliten situaciones que permitan la irrupción de algo nuevo, no predecible de antemano, que aporte a la construcción de situaciones de mayor justicia (Pineau, 2008).

Dentro de este marco, la política educativa se constituye como un acto ético y político y ya no como un mero acto técnico administrativo. Se presentaría un nuevo paradigma que centraliza ideas articuladas que entretejen nuevos sentidos, enmarcando, direccionando y dando fundamento a una nueva propuesta político educativa que parte de entender a la educación como un derecho y de considerar que cada sujeto construye su identidad en relación con otros y a partir de múltiples experiencias. A partir de aquí se propondría una intervención dirigida a orientar y favorecer la interrelación entre culturas, que valore la comunicación recíproca y comprenda a la diversidad desde una perspectiva de derechos.

El Sistema Educativo argentino intenta esbozar e implementar distintas respuestas para que todos los habitantes ejerzan su derecho a la educación. En este contexto, la escuela secundaria, que en sus orígenes fuera pensada como una educación para pocos, preparatoria para estudios superiores, se instituye como la última etapa de la escolaridad obligatoria poniéndose el acento en la inclusión educativa. Ante la ampliación de la obligatoriedad escolar es necesario considerar que la misma se da en un escenario de reconfiguración del mundo social y cultural.

En las actuales condiciones, como señala Emilio Tenti Fanfani (2009), la enseñanza media se convierte, para la mayoría de la población en un nivel de enseñanza “final”

mientras que para una minoría, representa un momento dentro de un proceso de formación que tiende a prolongarse a lo largo de toda la vida.

Ante esta ampliación de la obligatoriedad escolar es necesario considerar que la misma se da en un escenario de reconfiguración del mundo social y cultural, en un momento de grandes cambios que la escuela, organizada desde el formato de escuela moderna, procesa de manera no uniforme produciéndose así un desacople entre escuela y sociedad.

En este escenario, la experiencia de extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria vaciaría de sentido una serie de mecanismos propios de la escuela de la modernidad, es decir, pensados para otro momento histórico pero con presencia actual.

Conformada como un dispositivo disciplinario y pedagógico, con una clara referencia a las ideas de la ilustración, hoy la escuela, se enfrenta a un mandato de ley que establece que todos los/as adolescentes deben estar en la escuela, y ser contenidos por ésta, buscando alternativas para generar condiciones que establezcan la permanencia.

¿Cómo incluir a todos en un dispositivo pensado para seleccionar a algunos?

El cambio social y cultural al que asistimos modifica y desinstituye el entramado institucional construido por la modernidad de tal modo que, cuando la escuela secundaria se convierte en obligatoria los dispositivos modernos dejan de tener sentido y si persisten se convierten en fuente de conflicto. Los procesos educativos se desenvuelven en interacciones vinculares complejas y el malestar dentro del cual transcurre la vida cotidiana de las escuelas se expresa por un lado a través de la queja del lado de los/as docentes y por otro, en la apatía de los/as alumnos.

Myriam Southwell sostiene que

“las políticas orientadas a la universalización de la educación secundaria han tenido que dialogar con la perdurable matriz selectiva y meritocrática de una escuela media a la que –a diferencia de lo estipulado para otros niveles de la enseñanza– le cuesta adoptar la idea de que debe ser para todos.”(Southwell y otros ,2015:312).

Es así que la obligatoriedad de la escuela secundaria no solo despertó, y despierta, una serie de debates a nivel social sino que también originó una serie de investigaciones sobre la relación entre juventud y escuela. Muchas de las investigaciones“... constataron variadas transformaciones en las formas de hacer de las escuelas, en sus públicos, en los sentidos atribuidos por docentes y alumnos al paso por ellas, así como

en las características que asume la experiencia escolar en el mundo contemporáneo.”
(Southwell y otros ,2015:312)

Más allá de la democratización en el acceso, variadas problemáticas dificultan la permanencia de los/as estudiantes en el nivel. En este escenario Tenti Fanfani (2009) sostiene que, para enfrentar el desafío de la escolarización masiva de los/as jóvenes dentro del nuevo marco regulatorio, es preciso abrir una serie de líneas de reflexión en torno a distintos ejes problemáticos.

Uno de estos ejes refiere a la construcción social del adolescente. Una construcción como “clase de edad”, categoría que hace referencia a representaciones históricas y arbitrarias en torno a la adolescencia elaboradas sobre una base material biológica. Se podría decir entonces que la experiencia escolar contribuyó a la creación de la adolescencia, reconocida ésta como un tiempo de vida por el que no necesariamente pasan todos los individuos de una sociedad.

Narodowski (2002) por su parte entiende que la pedagogía, como saber sobre el interior de la escuela, está atravesando una crisis. Crisis que, entre otras dimensiones, se relaciona con la idea de alumno que sostenemos. Una imagen de alumno dedicado y sumiso, producto de la modernidad, que no responde al adolescente que encontramos actualmente en nuestras aulas.

La realidad de las escuelas hoy muestra, por un lado a jóvenes que, además de ser alumnos, son padres o madres y en muchos casos trabajadores, lo cual los enfrenta a situaciones que no parecen ser compatibles con el rol de estudiante y que por lo tanto, generalmente los ubica en situación de repitencia, abandono o dificultades de permanencia, conformando una especie de “juventud desrealizada, independiente y autónoma” (Narodowski, 2002). Por otro lado, asistimos a la presencia de jóvenes que, en permanente relación con internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación transitan una “juventud hiperrealizada” que vacía de sentido mucho de lo que la escuela ofrece. Entre ambos polos se ubicaría la mayoría de los/as adolescentes que pueblan nuestras escuelas (Narodowski, 2002).

Podríamos acordar entonces que la posición en la estructura de distribución de bienes materiales y simbólicos de la sociedad determinaría la forma de vivir la experiencia adolescente (Tenti Fanfani, 2009).

Otro eje a analizar reside en que la escuela secundaria tiende a reproducir los mecanismos propios de la educación infantil aunque los/as estudiantes muestran

características y predisposiciones que generalmente no coinciden con la cultura escolar diferenciándose significativamente del estudiante de la escuela primaria.

En principio el adolescente reconocería la existencia de variados ámbitos de justicia. Esto hace que las calificaciones escolares no siempre coinciden con las calificaciones en el comportamiento, cosa que si se daría en los niños. La relación profesor-alumno no es vivida como unidireccional sino que estaría guiada por el principio de reciprocidad. Además, el carácter de estudiante es percibido como algo más que responder a ciertos automatismos lo cual genera una tensión entre su condición de estudiante por un lado y de adolescente por otro.

En muchos casos existiría una distancia entre la cultura incorporada de forma espontánea por el adolescente y la cultura que la escuela quiere inculcar. Los adolescentes de hoy traen a la escuela su lenguaje, su cultura, sus saberes y sus formas de apropiación que mayormente son negadas por la institución y las normas escolares, de manera tal que el conflicto marca la experiencia escolar por la distancia existente entre los diversos universos culturales (Tenti Fanfani, 2009).

Una hipótesis planteada por Narodowski (2002) intenta explicar por qué la escuela no encuentra cómo reacomodarse en este nuevo escenario social y cultural. El autor expone que la tensión se plantea desde el momento en que la escuela moderna, con base en una cultura escrita basada en la espera y la demora, se enfrenta con la cultura del hoy, eminentemente mass mediática, caracterizada entre otras cosas, por la satisfacción rápida del deseo. La irrupción de esta cultura estaría permanentemente desafiando los elementos constitutivos de la escuela que no conseguiría reciclarse.

En este marco es necesario considerar también que existiría una pérdida de sentido en cuanto a lo que se hace en la escuela. Una búsqueda de respuesta a la pregunta ¿para qué ir hoy a la escuela?

Solemos preguntarnos si nuestros jóvenes y adolescentes van a la escuela secundaria por una obligatoriedad social, o si lo hacen porque siguen una lógica de postergación de beneficios a favor de otros a futuro, o si los guía el afán de conocimiento. Seguramente las respuestas se relacionen con un conjunto de factores interrelacionados y entre ellos, el lugar que ocupan los individuos en la estructura social... *“Cuando objetivamente “no se tiene futuro” porque el mismo presente es incierto, y se vive en situaciones límites, la simple idea de sacrificarse...en función de recompensas diferidas en el futuro, aparece como algo absurdo...”* (Tenti Fanfani, 2009:61).

María Beatriz Greco también reconoce esta pérdida de sentido y afirma que la escuela insiste en la dificultad de enseñar a estudiantes que rechazan ocupar el lugar de alumnos mostrando desinterés y apatía. Analiza que el malestar en los actos cotidianos de la escuela tienden a relajarse pero siempre para volver al modo habitual sin la búsqueda *“de una salida creadora de “algo nuevo”, la constitución de un sentimiento habitable, la elaboración de nuevas significaciones”* (Greco, 2006:38)

De lo expuesto surge un nuevo interrogante... ¿Qué necesita la escuela... actualización o transformación?

El papel que desempeña la familia también se vuelve un eje de análisis para Tenti Fanfani (2009) y señala que siendo uno de los actores centrales en la construcción de la subjetividad, junto a los medios de comunicación y las instituciones escolares, ha perdido la capacidad de estructurar las personalidades de los/as jóvenes. Asegura que la escuela, espera un modelo de familia que no es el de las familias de las nuevas generaciones, habiendo modificado intensamente su papel como constructora de subjetividad sobre todo por la incorporación de la mujer al mercado de trabajo. Por otra parte, al no haber un curriculum social, es decir escolar, familiar y mediático, la escuela comenzaría a darse cuenta que ha perdido su posición monopólica en este campo. Desde la perspectiva de Greco (2006), esta pérdida de protagonismo y capacidad de instituir subjetividad se debe a que en este terreno debe competir con los medios de comunicación así como con otras formas de transmisión masivas y por lo tanto poderosas. Esto generaría sufrimiento tanto en las instituciones como en los sujetos, no encontrando los adultos cómo posicionarse al experimentar contradicción entre sus propios modelos y la realidad que les toca abordar.

Se podría pensar que a partir de la oportunidad histórica que representa la obligatoriedad del nivel secundario se abriría la necesidad de considerar la mirada sesgada que realizan los medios sobre los/as jóvenes, muchas veces instalando posicionamientos deterministas y reduccionistas sobre la (im)posibilidad de educar en contextos institucionales que describen como predominantemente violentos e inhabitables, muchas veces interpretado como una consecuencia sistémica generada por el marco político-pedagógico de la Nueva Escuela Secundaria.

La aparición de la escuela pública y obligatoria originó una alianza entre la escuela y la familia. Como todo contrato, esta alianza implicó derechos y deberes para ambas

partes. El deber de la familia era entregar a los hijos para que se convirtieran en alumnos, y su derecho consistía en que la educación escolar fuese mejor que la que los adultos podían brindarles a los niños en el hogar.

El contrato de la escuela indicaba que debía recibir a los niños y educarlos, con el derecho de imponer saberes y valores. En caso de divergencia entre conocimientos y valores de las escuelas y aquellos brindados por la familia, el conflicto debía dirimirse en favor de la escuela. Es así como la escuela cumplió un rol civilizatorio, de disciplinamiento y de imposición de valores culturales y de identidad cultural y nacional como contribución al progreso de los individuos y de la Nación. (Nadorowski, (2002).

La obligatoriedad interpela la autoridad pedagógica y el sentido de la escuela. Los viejos dispositivos que organizaban la vida en las escuelas entrarían en crisis dándose cambios en los equilibrios de poder entre los/as jóvenes y los adultos habiéndose modificado en las relaciones la asimetría a favor de las nuevas generaciones en tanto sujetos de derecho.

El reconocimiento de derechos específicos a los/as adolescentes, tales como el derecho a la identidad, a expresar sus opiniones, a participar en la definición y aplicación de las normas que organizan la convivencia, etc., parecería sumarse al desgaste de las instituciones escolares, pudiendo ser producto de la masificación y de la pérdida del monopolio en la imposición de significados.

En otros tiempos el/a docente era creíble y escuchado porque era miembro de una institución autorizada para enseñar, por el sólo hecho de estar en la escuela y frente al curso. La audiencia y el respeto se daban por descontados y a esto, se sumaban las cualidades personales que diferenciaban la mayor o menor credibilidad y reconocimiento (Tenti Fanfani, 2009) pero en las condiciones actuales los agentes pedagógicos no tendrían garantizada la escucha, ni el respeto, ni el reconocimiento de los/as estudiantes. Al decir de Narodowski (2002) el/a docente ya no posee legitimidad de origen sino que debe legitimarla diariamente pues, ante un conflicto entre las pautas culturales del estudiante, y las que adopta la escuela, generalmente no se resuelve a favor de esta última. Según Greco (2006), existirían en la escuela lugares de autoridad no reconocidos que se volverían ineficaces para promover la razón y la expectativa en el progreso. Como sostiene la autora, más que un desencuentro en el acto de educar, en la escuela se evidencia una demanda de otro tipo de relaciones, otros modos de pensar, de instituir, de inscribirse en una historia común.

Siguiendo esta línea de análisis, el fenómeno autoridad es fundamentalmente social, no es individual ni se da naturalmente, posibilitando un cambio en el otro sólo cuando ella misma se implica en ese cambio que supone en las partes una renuncia, la pérdida de algo que venía siendo o la incorporación de algo nuevo al modo de ser y de pensar. La autoridad para ser reconocida debe partir del reconocimiento, es decir del despliegue de miradas habilitantes sobre el/a estudiante de manera tal que reconocimiento y conocimiento amarren en una fuerte alianza.

Variados autores sostienen que, desde las últimas décadas venimos transitamos tiempos de “desinstitucionalización” en todos los ámbitos de la vida social. Habría una pérdida de poder de todas las instituciones clásicas como la escuela y la familia que moldeaban la personalidad de los sujetos y determinaban las prácticas sociales. Pero, si como plantea Greco “*no hay sujetos sin instituciones ni instituciones sin sujetos*” (Greco,2006:25), surge la imperiosa necesidad de reencontrar su significación para poder recrear sus formas.

Las instituciones y el diseño de iniciativas para la inclusión educativa

Sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria algunos estudios sitúan su atención sobre las iniciativas de inclusión educativa diseñadas institucionalmente.

En esta línea resulta interesante un trabajo de Toscano y Briscioli (2012)⁵ que analiza dos iniciativas de inclusión educativa diseñadas como oferta específica para la escolarización de adolescentes y jóvenes desescolarizados. Una de ellas refiere a las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (EdR), la otra a los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (CESAJ) en el marco de la resolución N° 5099/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Porvincia de Buenos Aires.

En el año 2004, las EdR surgieron como respuesta a la preocupación por los obstáculos que impone el régimen académico tradicional, adoptando algunas de las estrategias ya desarrolladas en experiencias pedagógicas de diferentes instituciones de la Ciudad de Buenos Aires. En el caso de los CESAJ, puede destacarse un origen similar, aunque respondieron inicialmente, en el año 2012, a demandas de organizaciones sociales que desarrollaban, conjuntamente con agentes educativos, esfuerzos para la inclusión de

⁵Trabajo seleccionado en la Convocatoria abierta para la presentación de escritos del Programa Grupos de Trabajo de CLACSO, para participar en la Primera Reunión del GT: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, en el marco del Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, en el año 2012.

los/as jóvenes sin escolaridad. Mientras las EdR constituyen un formato específico donde los estudiantes inician y culminan su trayectoria en esa escuela, los Cesaj se presentan como espacios puentes para la incorporación de los estudiantes en el ciclo superior de una escuela secundaria.

Como una forma de acercar alternativas que resulten más accesibles para los jóvenes, tanto las EdR como los CESAJ⁶, proponen una organización particular para la cursada de las asignaturas del plan de estudio y variados recursos y estrategias para el acompañamiento de los/as jóvenes en el tránsito por la experiencia.

En el caso de los CESAJ las materias del plan de estudios son diez en total y se encuentran cuatrimestralizadas cursándolas de forma alternada (cinco en cada cuatrimestre). Esto permite graduar los contenidos en tiempos más acotados y, por lo tanto, distribuye los esfuerzos y las gratificaciones por resultados logrados. En el caso de las EdR, el ciclo lectivo se divide en dos cuatrimestres y se recomienda que a fin de cada bimestre de actividad los/as alumnos reciban una calificación. La intención es ir evaluándolos de diferentes maneras y comunicándoles sus notas, para orientarlos en su ejercicio de estudiantes, volviendo más accesibles los contenidos y permitiendo un seguimiento del propio rendimiento y aprendizaje.

Ambas iniciativas surgieron como opción para atender una importante cantidad de adolescentes y jóvenes que se encontraban desescolarizados. En ambas experiencias, el acompañamiento brindado por docentes y tutores produce una interpelación diferente, que es altamente valorada por los/as estudiantes que transitan por estas experiencias.

Las autoras afirman que éstos, al ser consultados por las diferencias entre estas instituciones y otras a las que asistieron los estudiantes coinciden en remarcar la actitud de los/as profesores a la hora de “explicar los temas”, los tiempos dedicados y su buena disposición para el acompañamiento en las tareas y sostienen que estas pueden adjudicarse al efecto logrado en el despliegue de estrategias de enseñanza atentas a los recorridos individuales de cada estudiante.

El trabajo arroja también algunos datos estadísticos dando a conocer que el crecimiento de las tasas netas de escolarización en el nivel secundario en los Censos Nacionales: en 1980 era de 41,85%; en 1991 ascendió a 59,24%, y en el 20012 alcanzó el 71,5%. Pero debe señalarse que persisten grandes desigualdades en los niveles de acceso,

⁶ Los CESAJ representan estrategias del tipo “puente” ya que el objetivo es que los estudiantes puedan acreditar el ciclo básico y de esta manera, reinsertarse en el ciclo superior de la escuela secundaria.

permanencia y egreso del nivel, si comparamos los datos entre las jurisdicciones, entre el ámbito rural y urbano, o por nivel socioeconómico de los hogares (Censo 2001; SITEAL, 2009). Aseguran que el aumento de las tasas de escolarización refleja que ha crecido la cantidad de adolescentes y jóvenes de sectores hasta entonces excluidos que acceden a la escuela secundaria, con un correlato en el aumento del promedio de años de educación alcanzados.

Sin embargo, sostienen que este aumento no ha resuelto los problemas históricos del nivel. La repitencia, especialmente en los primeros años, es muy elevada: en el 8° año (se toma el octavo año de escolaridad, es decir el primero de la educación media, según la organización 7-5), la tasa de repitencia es de poco más de 15% (años 2005-2006). Como consecuencia directa de repitencias reiteradas, el abandono es alto en los años subsiguientes en cuanto la tasa de abandono interanual ha alcanzado casi un 20% (años 2005-2006)⁷

Con respecto a la terminalidad de la escuela secundaria, considerando tanto a aquellos/as jóvenes que terminan y acreditan el nivel en “tiempo y forma”, como a los que titulan en el transcurso de los ciclos lectivos siguientes, la información de los relevamientos educativos indica que en el ámbito nacional, durante el período 1997-2006, la proporción de egresados presentó un leve crecimiento, de 236.130 en 1997 a 255.196 en 2006 (DINIECE, 2007), proporcionalmente menor al incremento de la matrícula en el nivel.

Otro trabajo sobre el tema es el desarrollado por Ziegler y Nobile (2012) quienes afirman que, ante la tensión planteada en un contexto de ampliación de derechos (donde la obligatoriedad de la escuela secundaria es un indicador de tal ampliación), y frente a escenarios de incertidumbre en cuanto a las inserciones sociales y laborales de los/asjóvenes, “la personalización” resulta una de las estrategias desarrolladas por una serie de instituciones educativas a los fines de lograr la escolarización de los mismos, minimizando los condicionantes y formatos escolares que generan niveles notorios de exclusión escolar.

Han realizado investigaciones en escuelas secundarias que atienden a diferentes sectores sociales pudiendo observar la implementación de ciertas “estrategias de personalización” para lograr la escolarización “exitosa” de sus estudiantes, pero respondiendo a objetivos muy disímiles. Por una parte, en el entorno de escuelas que

⁷ Fuente de datos Toscano y Briscioli (2012)

procuran la formación de sectores de elite, especialmente en un conjunto de instituciones que se proclaman como establecimientos que demandan elevadas exigencias académicas a sus estudiantes y reciben alumnos de sectores medio-altos y altos. Una serie de escuelas que privilegian el dictado de un curriculum con orientación internacional y bilingüe que se encuentra regulado por un sistema externo de exámenes: el Bachillerato Internacional⁸.

Tal vez, la diferencia primordial en ambos grupos analizados es que la “estrategia de personalización” se da, en un caso, como un mecanismo de reproducción de la posición de privilegio, circunscribiendo la sociabilidad escolar y la competencia con el mismo sector social; mientras que en el otro caso, habilita la reinserción educativa que permite volver a participar por un lado de la esfera pública que representa la escuela como institución, pero a la vez, como credencial que habilita salir de la endogamia de un entorno de pobreza, para comenzar a participar de otras esferas, fuera del “barrio”, en algunos casos.

Es así que la personalización constituye una estrategia con finalidades diferentes: para consolidar el cierre y para posibilitar la apertura. Las escuelas orientadas a los sectores altos se cuestionan la efectividad de un medio “tan cuidado y sobre protegido”, en las ER plantean si la personalización permite sortear los obstáculos para la inserción social efectiva. Sin embargo, se trata de la dinámica registrada en tanto modo de confrontar con los procesos excluyentes del sistema educativo, a pesar de que sigue operando el proceso de selección, en uno y otro sector social.

Los datos señalan además, que la personalización se despliega en espacios donde las prácticas (tanto de los profesores como de los estudiantes) se encuentran mayormente prefiguradas y exige niveles de regulación y control pronunciados, en tanto las conductas de los sujetos no quedan estrictamente libradas a una serie de “voluntades aisladas”. De modo que en los espacios analizados habría escaso margen para desarrollar acciones no prefiguradas. Ya sea por la regulación impuesta por los exámenes, las indicaciones de los equipos directivos y/o los acuerdos de trabajo institucional, hay una serie de orientaciones que ofician acotando lo imprevisible y ordenando las prácticas que se desarrollan en estas escuelas.

⁸ El BI se presenta como una red global de escuelas orientadas por una organización central (Organización del Bachillerato Internacional - IBO) que comparten un curriculum similar, estándares de evaluación y libros de textos. La Organización del Bachillerato Internacional se fundó en Ginebra en 1968, como una fundación educativa sin fines de lucro. Contó con el reconocimiento del European Council y goza de estatus consultivo en la UNESCO. Hoy en día cuenta con 755.000 estudiantes y 3300 escuelas distribuidas en 141 países (<http://www.ibo.org/es/facts/schoolstats/>). Desde los inicios el programa ganó reputación como un programa de excelencia.

En este contexto, la personalización sería un medio para el encausamiento de las trayectorias escolares⁹ esperadas considerando que, las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema.

Esta orientación de las acciones, comprende tanto a los/as profesores como a los/as estudiantes, constituyendo formas de gobierno sobre la actividad cotidiana a fin de transitar la escolaridad en tiempos de incertidumbre, en donde los mecanismos de reproducción social y las esferas de socialización no están claramente prefiguradas.

Según las autoras generar espacios de acompañamiento parecería ser el medio instaurado para afrontar un tiempo signado, para unos, por la tiranía de la necesidad, para otros, por la disputa por el mantenimiento de las posiciones detentadas. En estos escenarios tan dispares y desiguales las escuelas reinventarían los modos a través de los cuales se efectúa el proceso contradictorio de encausar la selección social al tiempo que sostienen una promesa de futuro para un grupo cada vez más amplio.

Los/as preceptores: actores claves para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos

En los primeros resultados de una investigación realizada por la Fundación Cimientos¹⁰, que indaga sobre la figura de personas significativas para los/as jóvenes durante su paso por la escuela, el/a preceptor aparece de forma espontánea en los relatos de los/as jóvenes como colaboradores del paso por la escuela.

En su mayoría los/as jóvenes entrevistados destacan tener buen trato con preceptores y docentes así como valoran sus tareas (Cimientos, 2011)¹¹. También en otra investigación: “Escuela Media en riesgo. Tutores al Rescate” de la fundación

⁹ La idea de trayectoria escolar involucra dos conceptos: el concepto de trayectoria teórica y el de trayectoria real. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Analizando las trayectorias reales de los sujetos podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconocemos también "trayectorias no encauzadas" pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingente (Terigi,2010)

¹⁰ La Fundación Cimientos es una ONG (organización no gubernamental) que trabaja por la igualdad de oportunidades educativas para jóvenes en riesgo social, con presencia en todo el país para que los jóvenes de sectores vulnerables puedan terminar sus estudios secundarios

¹¹ Al momento en que los estudiantes de la muestra asistían a la escuela secundaria, regía en la Provincia de Buenos Aires la estructura educativa de 9 años de Educación General Básica (EGB) y 3 años de Educación Polimodal. El inicio del Polimodal equivalía al décimo año educativo, consistiendo en el pase a otro nivel educativo muchas veces acompañado por el cambio de escuela. Esta estructura estaba regulada por la Ley Federal de Educación N° 24.195. La misma tuvo vigencia entre los años 1993 y 2006, cuando fue reemplazada por la Ley de Educación Nacional N°26.206. Esta última modificó la estructura educativa, estableciendo 6 o 7 años de educación primaria y 6 o 5 años de educación secundaria.

(Cimientos, 2010) se menciona a los preceptores, junto con los tutores y psicólogos, como los nuevos mediadores: no sólo los intermediarios entre los/as alumnos y la escuela o entre los/as alumnos y el conocimiento, sino también entre alumnos y familia, familia y escuela, etc. Desde el rol de preceptor, algunas instituciones habilitan lugares de escucha y reconocimiento de los jóvenes en tanto alumnos y en tanto sujetos.

Consecuentemente, pensar al preceptor en su rol de orientador de los/as alumnos supone diseñar intervenciones de tipo proactivas, antes de que surjan los problemas. De esta manera algunas instituciones deciden estar alerta, mejorar las condiciones existentes, y tratar de anticiparse a posibles situaciones que pudieran surgir tanto a nivel individual como grupal, y que podrían poner en riesgo la escolaridad de los/as jóvenes.

También Dora Niedzwiecki ha realizado un estudio de tipo cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo respecto de la cualidad sobre el sentido y la relevancia de las tareas que realizan los preceptores en la escuela media.

Señala que

“en los últimos años, se observa que los preceptores, con variados rasgos de artesanidad, desarrollan tareas afines a la construcción de vínculos, la adaptación al nivel, la construcción del lugar de estudiantes y la incorporación de pautas de convivencia. El cargo de preceptor ha sufrido modificaciones, sosteniendo o cambiando su denominación (como, porejemplo, auxiliar docente o asistente pedagógico). (Niedzwiecki, 2010: 129)

El trabajo arroja que en los últimos años las tareas del preceptor adquirieron un perfil mucho más vinculado con el acompañamiento personalizado, la contención afectiva y la construcción de lazos, convirtiéndose en actores claves para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos dentro de la escuela, facilitando así el ingreso, la permanencia y la finalización de la educación secundaria.

Las transformaciones en el rol que efectivamente desempeñan los/as preceptores en las escuelas secundarias suponen un desplazamiento de aquellas tradicionalmente asociadas al control punitivo hacia otras orientadas al acompañamiento de los/as alumnos.

A lo largo del tiempo

.... “la función del preceptor entrega imágenes que oscilan entre dos formas de garantizar el orden o dos modos de control: una tendiente a la rigidez disciplinaria, la distancia y el control punitivo; y otra, más contemporánea, ligada a la presencia cercana, el acompañamiento afectivo y la puesta de interés en el establecimiento de vínculos en distintos niveles: entre los mismos compañeros

decurso, entre alumnos y profesores, y también entre padres, profesores y alumnos”. (Niedzwiecki, 2010: 128)

La redefinición del rol de los preceptores en las escuelas secundarias ha sido objeto de un abordaje sistemático que asegure pautas comunes de trabajo y un mínimo de saberes compartidos. Así, desde el año 2014 en el marco del Plan Nacional de Formación Docente y desde el INFOD- PNEP y en convenio con la UNLP, se desarrolló el curso virtual El rol pedagógico del preceptor. Este curso llegó a más de 4000 preceptores del país y tuvo como objetivo avanzar en la construcción del rol pedagógico en el acompañamiento a las trayectorias educativas.

Las relaciones inter e intrageneracionales y las normas

Myriam Southwell y otros colaboradores (2015) se interesan por abordar el estudio de las formas en las que se estructuran las relaciones inter e intrageneracionales en la institución escolar en un momento de ampliación de la matrícula del nivel. A la luz de las tensiones, conflictos y también acuerdos entre alumnos y docentes, se proponen repensar temáticas como la convivencia, la ciudadanía o el uso de las TIC.

En este trabajo la relación intergeneracional fue pensada en torno a las categorías de “nativos” e “inmigrantes digitales”, haciendo una revisión crítica que señala que los usos de los jóvenes no son tan expansivos como generalmente se cree.

Para la investigación se consideraron dos escuelas tradicionales, de cierta antigüedad (una del interior de la Provincia y otra del conurbano), como lo son los ex Colegios nacionales de Saladillo y San Isidro, con más de 75 años de historia. El colegio de San Isidro ha recibido siempre a alumnos provenientes de los sectores medios y altos y en el cual hasta 2009, tuvo vigencia un examen de ingreso que le otorgaba un particular perfil de estudiantes. Por su parte, la escuela de Saladillo es una escuela nacional transferida a la provincia durante la década de los noventa, hecho al que algunos actores institucionales vinculan a un cierto decaimiento del prestigio y nivel académico relacionándolo con un cambio en la conformación de la matrícula respecto de su nivel socioeconómico.

La tercera escuela seleccionada fue de modalidad técnica, ubicada en Campana, localidad de perfil industrial situada a 70 km de la Ciudad de Buenos Aires. Finalmente, la escuela ubicada en el municipio de La Matanza (distrito con más de un millón y

medio de habitantes) es una institución surgida en los años '90 a partir de la expansión del sistema educativo.

Centrándose en el conflicto intergeneracional, se preguntó a los/as estudiantes si pensaban que la llegada de las netbooks a través del Programa Conectar Igualdad había ayudado a la aparición de nuevos conflictos en la escuela. Del total de estudiantes encuestados, el 53% manifestó que no hubo aparición de nuevos conflictos, mientras que el 41% sostiene que sí. Separadas estas apreciaciones por escuela surgió que: mientras que en la percepción de existencia de conflicto tanto en el ex nacional del interior provincial como en la escuela de La Matanza asciende al 50%, tan solo el 27% de los/as estudiantes de la escuela técnica plantea que hubo conflictos con la llegada de las netbooks lo cual se relaciona con que algunos estudiantes revelaron que las computadoras no fueron entregadas a la totalidad de los/as alumnos de la escuela, siendo los de años más altos, los principales damnificados en dicha repartición. De igual forma, los datos sobre los controles que se ejercen por parte de la escuela, muestran que los estudiantes tienen una percepción alta de ese mismo control.

Al igual que con el conflicto generado, el establecimiento de normas a propósito de las netbooks genera percepciones repartidas entre los estudiantes. En la escuela técnica, el 40% manifiesta que no hubo incorporación de normas, mientras que el 23% opina lo contrario. En el ex colegio nacional del interior provincial hay una gran diferencia: mientras el 57% dice que sí hay normas nuevas, el 13% plantea que no. En la escuela de La Matanza, la opinión parece ser más uniforme y el 77% dice que no hubo establecimiento de nuevas normas con la llegada de las netbooks.

Así surge que, aunque hay una alta percepción sobre la regulación del acceso a Internet y de los contenidos permitidos en las escuelas, dicha regulación no pasaría necesariamente por el establecimiento de normas. Las prácticas serían reguladas discrecionalmente en la interacción cotidiana más que por el establecimiento de normas consensuadas.

También en la escuela técnica, aparece una indeterminación importante en el establecimiento de normas, dato que concuerda con la no existencia de un Acuerdo de Convivencia en la cotidianidad de la comunidad escolar y con la alta percepción de regulación en la escuela.

Pareciera entonces que las TIC, en este caso las netbooks del Programa Conectar Igualdad, se suman a las formas de regulación ya establecidas en las escuelas, discrecionales y poco consensuadas. La alta percepción de regulación también puede ser

leída en términos de los saberes valorados por la escuela y de una consideración creciente de la Internet y sus actividades asociadas como negativas o contrarias a los objetivos de la escuela. (Southwell y otros, 2015).

La investigación parte de reconocer que las representaciones de adultos y jóvenes sobre lo que debiera suceder en la escuela, mostraría la intensificación de las diferencias en torno a la forma de entender y vivir su tránsito por la institución.

La hipótesis planteada hace referencia a la posibilidad de la existencia de un proceso de disociación entre la propuesta de la escuela secundaria y las formas actuales de ser joven, más notable en aquellos que pertenecen a sectores populares. De este modo, la producción cultural y su transmisión, tendría lugar en un juego de reactivación y moldeamiento entre lo viejo y lo nuevo, como mediación relevante que produce la escuela.

También los sujetos y sus prácticas habilitarían la modificación o la permanencia siendo en esas significaciones, que los sujetos despliegan y disputan, donde estaría contenida la posibilidad de cambio, ya que el mismo está parcialmente condicionado por las acciones y significaciones que construyen los sujetos. (Southwell y otros, 2015).

Objetivos de la propuesta de investigación:

- Identificar los sentidos que, sobre la obligatoriedad de la escuela secundaria, construyen los distintos actores sociales.
- Conocer cómo intentan acompañar el cambio político cultural las prácticas institucionales y áulicas.

Posible metodología de investigación:

Desde mi acompañamiento como profesora de práctica a los alumnos que cursan la carrera de profesorado para la educación secundaria he podido vivenciar el modo en que distintas escuelas secundarias parecen no encontrar cómo construir nuevos sentidos, cómo reacomodarse en este escenario en el cual los dispositivos modernos perderían significado.

La EES N° 19 del distrito de Merlo, Pcia de Bs. As, es una de las Escuelas de Educación Secundaria a la que desde hace algunos años concurren a realizar sus residencias muchos de los estudiantes a mi cargo en el Espacio de la práctica docente. Ubicada en una zona céntrica del mismo, cuenta con dos turnos (mañana y tarde) y con

los dos ciclos que integran el nivel. Es de gestión estatal y, actualmente la matrícula correspondiente al ciclo común se reparte en el turno de la mañana en dos 1º, dos 2º y dos 3º años y en el turno de la tarde en dos 1º, tres 2º y tres 3º años.

El ciclo superior, en el turno de la mañana, cuenta con dos 4º años en la orientación sociales, uno en orientación economía y administración y uno en ciencias naturales.

De 5º año sólo se conforman una sección por cada orientación.

Hay además dos 6º años con orientación en sociales, uno en ciencias naturales y uno en economía y administración.

En el turno de la tarde desaparece la orientación en economía y administración conformándose una sección de 4º, 5º y 6º año orientados hacia las ciencias sociales y naturales respectivamente.

Los estudiantes matriculados en general no pertenecen al barrio sino que provienen de zonas alejadas y en su mayoría se encuentran afectados por trayectorias educativas y escolares signadas por la discontinuidad, que muchas veces conducen al abandono temporal o total, o a la repitencia.

En este contexto, y según datos aportados por su director, la matrícula ha disminuido notablemente desde el ciclo 2010 a tal punto que, en el año 2014, se han cerrado tres cursos en el turno de la tarde. Frente a esta problemática el cuerpo docente no parecería encontrar respuestas a la situación ni alternativas de resolución en función de garantizar el derecho social a la educación.

Desde el punto de vista metodológico, a nivel macro se analizarán fuentes tales como normativas, documentos, planes de acción, que suponen la voluntad explícita de los gobernantes en la orientación general de las propuestas políticas. Considerando los diferentes niveles de decisión que atraviesan la vida escolar, se entrevistará a la inspectora del nivel como figura de mediación entre los lineamientos políticos pedagógicos de la gestión del sistema educativo provincial y lo que sucede en la escuela.

A nivel micro para la recolección de información, se utilizará la técnica de entrevista semiestructurada a distintos actores institucionales así como la observación de clases y espacios escolares.

Para relevar información relativa a los padres y a los/as estudiantes y sus trayectorias educativas, se realizarán encuestas autoadministradas.

Se buscará identificar los sentidos que, en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria se construyen tanto desde el marco normativo como en la perspectiva de

los diferentes actores institucionales, y los tipos de apropiaciones que realizan en torno a su permanencia en las instituciones educativas, lo cual permita dar cuenta de las tensiones presentes en torno al concepto de obligatoriedad escolar y sus implicancias en el diseño de las prácticas concretas.

Bibliografía

Briscioli, B., Toscano, A.G., (2012) “La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina. UNGS/UBA.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) “En la escuela. Sociología de la experiencia escolar”. Barcelona: Editorial Losada.

Kaplan, C. (2006) “La inclusión como posibilidad” Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la Nación. Bs. As.

Pineau, P (2008) “La educación como derecho”. Fe y alegría. Movimiento de educación popular integral y promoción social.

Reyes Juarez, A (2009) “Adolescencias entre muros: escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles”. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Mexico. Colección Tesis Premiada.

Tenti Fanfani (Dir.) (2012) “Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media”. Buenos Aires Homo Sapiens, Rosario. Flacso.

Dente, L., Brener, G. (2011) “Jóvenes y escuela: con estos pibes sí se puede”. En Finocchio, S. y Romero, N. (comp.) Saberes y prácticas escolares .Colección Pensar la educación. FLACSO. Área educación, Rosario, FLACSO y Homo Sapiens Ediciones.

Greco.M.B. (2006) “La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación”. Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/87980234/Greco-M-Beatriz-La-autoridad-pedagogica-en-cuestion-Caps-2-y-4>

López, N. (2010) “Entre el universalismo y la discriminación: desafíos de la educación”. En PNUD (2010) *Aportes para el desarrollo humano en Argentina/2010 Desarrollo humano, inclusión y calidad educativa*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Argentina.

Tenti Fanfani, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires, IPE.

Narodowski, M. (2002) “Buscando desesperadamente a la pedagogía”. En: Frigerio y otros. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Sendon, M. A "El imperativo de la inclusión escolar y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria". En Tiramonti, G. (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO. Homo Sapiens, Buenos Aires.

Southwell, M. y otros “La escuela secundaria obligatoria. Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de ciudadanía” En: *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: Investigaciones en el territorio bonaerense*. UNIPE.2015.

Tenti Fanfani, E. (comp),(2003).“La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”. En: *Educación Media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Unesco-IPE-Altamira-Fundación OSDE.

.....(2009) “ La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural” En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires / FLACSO, Manantial.

Tobeña, V. (2011) “La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural”. En Tiramonti, G. (2011), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*”.

Baquero, R., Terigi, F. y otros (2012) La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. En Revista Espacios en blanco. Serie Indagaciones Nro. 22, Junio 2012, págs. 77 a 112.

Bracchi, C. La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. Políticas y experiencias de inclusión. En: Revista Novedades Educativas, Julio de 2014, N° 283, Año 26.

“Inclusión y regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria” En: Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria- Agosto 2010, N° 2-Ministerio de Educación. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/rev_sec_bi.pdf

Vázquez, S (2011) “De la crisis al desafío de reinventar la educación secundaria” En: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación ~ N° 6 ~ 2011 ~ ISSN 1851-6297. Disponible en <file:///C:/Users/User/Downloads/37-70-1-SM.pdf>

Martignoni, L. (2012) La obligatoriedad de la escuela secundaria: La tensión inclusión-exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares. *Espac. blanco, Ser. indagaciones* [online]. 2012, vol.22, n°1, pp. 7-15. ISSN 1515-9485. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852012000100001&script=sci_arttext

Mendez, J. (2011) “La formación de docentes de nivel medio: entre la demanda y la anticipación. Argentina, principios del siglo XX” Versión acotada de la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación defendida en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. *Espac. blanco, Ser. indagaciones* vol.2, n°.2 Tandil jul./dic. 2011. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S151594852011000200005&script=sci_arttext

Ziegler, S.; Nobile, M. (2012) “Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales”. En: Revista Archivos de Ciencias de la Educación ISSN 2346-8866 vol. 6, n°. 6 (2012) Fahce UNLP Dossier: El nivel medio de educación: Una cuestión a ser resuelta en la región. Disponible en <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>

Niedzwiecki, D. (2010) “Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos”. En: *Propuesta Educativa* N° 34, FLACSO, Buenos Aires.

Fundación Cimientos (2010) “Escuela Media en riesgo. Tutores al Rescate”.

..... (2011) “El día después de la escuela. Estudio sobre trayectorias post escolares de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeconómica en el Área Metropolitana de Buenos Aires”.

Terigi, F. (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

..... (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa. 23 de febrero de 2010.

Informe de investigación., “Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional”. Unicef. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf

Normativa Nacional

Ley de Educación Nacional (N° 26206/06).

Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058/05).

Ley de Financiamiento Educativo (N° 26075/05).

Ley N° 26.150/06- Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Ley de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (N° 26.061/05).

MEN (2012) Plan de Mejora Institucional

Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011)

Normativa Provincial

Ley de Educación Provincial (N° 13688/07).

Ley de Centros de Estudiantes Secundarios (N° 14.581).

Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los derechos de los Niños/as (N° 13.298).

Régimen Académico de la Educación Secundaria de la Provincia (Resolución 5877/11).

Resolución CFE N° 79/09.

Resolución CFE N° 84/09.

Documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”. (CFE N° 84-09 anexo).

Resolución CFE N° 88/09.

Resolución CFE N° 93/09.

Resolución CFE N°103/10.

Documento “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares em la educación secundaria” (CFE N° 103/10 anexo).

Diseño curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Marco general.