

Estructuras organizacionales de la escuela secundaria

María Eugenia Vicente

Universidad Nacional de La Plata/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
vicentealbisu@gmail.com

Introducción

El concepto de estructura organizacional (Blau, 1971; Hall, 1983) refiere al conjunto de actores con perfiles y trayectorias sociales diversas, que ocupan diferentes posiciones y niveles dentro de las organizaciones (diferenciación), con motivo de producir resultados y alcanzar determinados objetivos. Para ello se dispone de un conjunto de normas, políticas y procedimientos que rigen las actividades (formalización). Asimismo, las estructuras son el medio en el cual se ejerce el poder (las estructuras conforman también o determinan qué posiciones tienen poder), y en el cual se toman decisiones (el flujo de información que se requiere para tomar una decisión está determinando, en gran medida, por la estructura).

En este marco, las prácticas de gestión permiten crear y sostener las condiciones para lograr vincular a este conjunto de procesos, actores y situaciones, de forma sostenida en el tiempo en función de determinados objetivos. Es por ello, que el concepto de estructura organizacional se encuentra unido al de gestión, en este caso, al de gestión educativa.

Como categoría de investigación, la gestión educativa comenzó a definirse entre finales de los ochenta y principios de los noventa (Barrientos Noriega, 2008). Puntualmente, la gestión educativa data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. Es por lo tanto, una disciplina de desarrollo muy reciente y constituye un caso interesante de relación entre teoría y práctica (Casassus, 2000).

En este sentido, la gestión educativa se constituye como un campo profesional cuyo núcleo reside en procesos interactivos e intersubjetivos que no sólo son mediaciones entre la normatividad, las condiciones de trabajo y las prácticas de los actores (Cantero y Celman, 2001). El foco de análisis de los estudios sobre la gestión educativa está puesto en la coordinación de la acción pedagógica (Chaves, 2006) y ésta consiste, básicamente, en la creación de las condiciones y situaciones que permitan el desarrollo de las posibilidades de todos los actores de participar en la producción de saberes, y en la interpretación y transformación de códigos culturales histórica y socialmente producidos.

Dirigir una institución escolar comporta dos prácticas profesionales principales que la diferencian de la gestión de cualquier otra organización (Antúnez, 2011). En primer lugar, las

instituciones educativas son organizaciones que prestan un servicio universal, sostenido y dilatado en el tiempo, al que se pide que concurren múltiples actores. El servicio es para toda la ciudadanía sin excepción, desde los 4 años de vida hasta los 18 años en que finaliza la enseñanza obligatoria –al menos en Argentina-.

En segundo lugar, se trata de una institución para satisfacer derechos, y también tiene como misión enseñar a ejercerlos, de la misma manera que enseña obligaciones y que educa para que se cumplan.

Por su parte, hablar del nivel de educación secundaria, implica referenciar a uno de los niveles más controvertidos del sistema educativo debido al acelerado incremento de la matrícula (promovido por la sanción de la obligatoriedad del nivel en nuestro país), su incorporación a la educación básica y la necesidad de adaptarse a los cambios curriculares y organizacionales.

Debates educativos acerca de la escuela secundaria

¿Para qué prepara la escuela secundaria? O la discusión en torno de los fines de la educación secundaria.

Las posturas sobre los fines de la formación de nivel secundario se encuentran entre aquellas tradicionales que sostienen que la escuela secundaria debe preparar para la universidad, y aquellas que reconocen que el nivel secundario necesita poder ofrecer una formación orientada a diversos intereses y que sirvan a aquellas trayectorias que tanto continúen estudios superiores, como aquellas que se insertan en el mercado laboral.

Desde su origen, las formas selectivas de la educación secundaria se orientaban a preparar para el ingreso a los estudios superiores, suponiendo que todos los estudiantes debían ingresar a la universidad y debían aprender lo mismo bajo las mismas reglas (Tenti Fanfani, 2003). Esta idea es puesta en discusión con las prácticas de gestión que, acorde con las políticas educativas de inclusión social, la escuela secundaria debiera servir para continuar estudios superiores como para el trabajo, o ambas elecciones. En este sentido, hay una ampliación de opciones que ofrece la educación secundaria y que demuestra, al mismo tiempo, la preparación para los estudios superiores no es el único fin válido de la educación secundaria (Puiggrós, 2007).

¿Cómo se organiza el conocimiento en la escuela secundaria? O la discusión sobre el currículum de nivel secundario.

Las posturas acerca de la organización del currículum se reconocen en, por un lado, un posicionamiento que entiende el desarrollo curricular de forma lineal donde cada institución realiza una selección de contenidos sobre aquellos dados por los diseños curriculares. Del otro lado, quienes reconocen que desde el contexto de producción de saberes hasta los contextos de transmisión, se producen otros y nuevos saberes, no únicamente se recrean aquellos que están contemplados en los diseños curriculares.

En algún momento se pensó que la transmisión y circulación de conocimientos era lineal, dirigida desde los contextos de producción a los de reproducción, mediatizados por el currículum y, así, fácilmente estandarizable. Al mismo tiempo, las escuelas eran vistas como espacios homogéneos, libres de contradicciones y conflictos promovidos por las luchas entre actores institucionales, debido a diferentes intereses y objetivos.

No obstante, desde hace varias décadas estas ideas se han puesto en discusión. Los contextos de reproducción de ciertos conocimientos implican la necesidad de producir otros conocimientos y modos distintos de viabilizar los contenidos del texto curricular, lo que influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje (García, Manzione y Zelaya, 2015).

La lógica de estandarización en la organización curricular está presente, por ejemplo, en las pruebas estandarizadas de evaluación internacional. El caso de la prueba PISA reconoce que los países y estudiantes de mejor rendimiento estarán mejor posicionados respecto de los de rendimiento inferior, otorgando así un parámetro único sobre el que se prioriza determinados saberes. No obstante, las evaluaciones son sólo recortes muy específicos de los aprendizajes, que no reflejan la diversidad de situaciones que ocurren en las aulas. Al mismo tiempo, los contextos sociales y económicos regionales que provocan, necesariamente, diferentes formas de construir los saberes (Leal- Pérez Centeno, 2014).

¿Qué significa hablar de inclusión social en la escuela secundaria? O la discusión sobre la homogeneidad/heterogeneidad institucional.

Las posturas acerca de las estructuras organizacionales que sostengan la inclusión social se reconocen, por un lado, en quienes entienden que la inclusión social se logra cuando todos comparten la misma escuela (en términos de estructura organizacional). Por otro lado, una segunda postura reconoce que las propuestas escolares deben adaptarse a cada grupo socio-económico para que logren encontrar sentido a asistir y permanecer en la escuela. En esta línea se reconoce la importancia de la variedad de estructuras organizacionales para lograr una real inclusión.

Ciertos autores sostienen que la justicia social en educación implica que los sectores que fueron expulsados o que nunca ingresaron a la educación secundaria puedan ingresar, permanecer y egresar de las instituciones educativas donde expulsados, o donde nunca pudieron ingresar (Tiramonti, 2011). Planteado en éstos términos, el carácter democratizador de las instituciones escolares conlleva en su interior una contradicción: se proponía igualdad de oportunidades que se distribuían de manera desigual según la ubicación social de los educandos y las demandas de la lógica económica (Frigerio, 1997).

No obstante, sobre el contrato fundacional de la escuela en general, también es necesario reconocer el contrato fundacional de cada escuela en particular. Es decir, 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 en un determinado tiempo y lugar, y que dio respuestas a necesidades locales específicas (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). En este sentido, las instituciones educativas se crean a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus acontecimientos. Por ello, es preciso que existan tantos tipos de escuelas que puedan albergar la diversidad social y cultural (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010; Duschatzky y Aguirre, 2013).

¿Qué ofrece la institución al sujeto? O las posturas en relación a la institución como productora de subjetividades.

Las posturas acerca de qué aporta la escuela al sujeto se dirimiría en dos planos, por un lado, aquella que señala la importancia de ofrecer las mismas propuestas pedagógicas para todos, siguiendo el principio de igualdad. Por otro lado, quienes reconocen que el respeto a la diversidad cultural en las escuelas necesita de propuestas pedagógicas acordes a dicha diversidad (Anijovich y otros, 2009; Pinckasz, 2012; Madonni, 2014; Korinfeld, 2013).

Desde una concepción mecanicista, la diversidad y la desigualdad social se constituía en un problema frente al cual la escuela lo desconocía, lo negaba o reconocía a través de programas de compensación ineficientes. Mientras tanto en el campo de estudio, se sostiene el argumento de que el capital simbólico necesario para desempeñarse con éxito en el mercado escolar está desigualmente distribuido en la sociedad. Por lo tanto, se comprende que la escuela para ser justa debe ofrecer las mismas propuestas y posibilidades a todos; de lo contrario se produciría una segmentación del sistema educativo.

No obstante, otra postura reconoce que la discusión sobre el diseño de acciones universales frente a la lógica de la focalización, se presenta como un falso dilema, porque la diferenciación en la cual se enmarca una propuesta pedagógica no debería entenderse como segmentación. Más bien, la práctica docente en tanto práctica social se pone en marcha en instituciones diseñadas para ello en el entramado de un sistema social mayor; y la escuela debe trabajar para sostener un aula heterogénea. En el campo de estudio, la diferencia no está reconocida como un sistema de jerarquías ordenado por un solo patrón, sino como un problema de múltiples legitimidades y el reconocimiento de múltiples culturas (juveniles, escolares).

¿Qué implica hablar de autonomía institucional? O la discusión en torno a las propuestas político- institucionales de centralización/descentralización.

En relación a las propuestas de descentralización institucional de la educación, se encuentran posturas que las reconocen con sesgo mercantilista y bajo una modalidad actualizada de regulación burocrática, o de forma libertaria.

Por un lado, se trata de una postura de tipo mercantilista que asocia la autonomía con el impacto de la globalización, las políticas neoliberales y conservadoras en los sistemas educativos, promotoras de la teoría de libre elección de escuelas desarrollada en los Estados Unidos y promovidas por organismos internacionales, con la defensa de las escuelas a la carta y el sistema de vales.

Por otro lado, una segunda postura que entiende a los procesos de descentralización como una nueva modalidad de regulación posburocrática y sostienen que la autonomía permite poner en marcha proyectos propios en las instituciones educativas, aprender de la experiencia, potenciar la capacidad institucional y fortalecer el compromiso de quienes participan en las escuelas (Bolívar, 2009).

Una tercer postura (Imen, 2009) advierte que la autonomía escolar puede ser entendida desde una perspectiva libertaria, en sentido contrario al mercantilismo, fundada en una utopía revolucionaria promotora de valores basados en la emancipación, la igualdad, la cooperación y la participación, y la transformación superadora del orden.

¿Qué define a la gestión educativa? O la discusión sobre los distintos tipos de gestión en educación¹.

En términos generales, el espacio de lo público incluye a lo estatal como una parte importante de sí mismo, pero lo público no se agota allí (Follari, 2004). El Estado “media” la dominación de unos sectores sobre otros para los fines de legitimarla, y a la vez, hacerla socialmente plausible y tolerable. En ese proceso, el Estado “universaliza” limitadamente determinados derechos como, por ejemplo, el acceso gratuito a la escuela. Por su parte, el mercado no asume ningún derecho que no sea el de la ganancia de aquel que tiene condiciones para imponerse en la lógica implacable de la competencia.

La Ley 1.420 sancionada en 1884 definió que lo público se asociaba a lo estatal -en tanto educación común-, mientras que la Iglesia y los particulares, constituían el ámbito de lo privado. En 1993, la sanción de la Ley Federal de Educación estableció que toda la educación era pública, lo que la distinguía era un tema de gestión -estatal o privada- (Karolinski, 2006; Feldfeber, 2003). En la actualidad, la Ley de Educación Nacional de 2006 conserva el supuesto de que toda la educación es pública, e incorpora dos nuevos modos de gestión: cooperativa y social (Gennuso, 2004; Karolinski, 2006).

Al respecto, existirían dos posturas (Marrone, 2004; Follari, 2004; Karolinski y Maañón, 2013). Por un lado, quienes reconocen en la ampliación de los tipos de gestión una estrategia para lograr inclusión social que complementa los alcances del Estado, reconocen en ello la posibilidad de contar con una variedad de ofertas educativas acompañada brinda autonomía para la elección de la formación y que la gratuidad refuerza la idea de equidad.

¹ En educación, se reconocen tres tipos de gestión, *pública, privada y de gestión social o cooperativa* (Belli, 2004; Karolinski, 2006; Silveira, 2016). Sus diferencias radican en que la primera es que sus autoridades están sometidas a control político, responden a representantes elegidos democráticamente (el Parlamento, el Senado, el Ministerio de Educación, etc.); los procesos de decisión y de asignación de recursos y cargos están sometidos a las reglas generales y mecanismos de control propios de la administración pública, con las variantes que puedan existir según el país y el sector del aparato estatal de que se trate.

En el caso de la gestión privada, quienes ejercen cargos de responsabilidad no rinden cuentas ante representantes de la ciudadanía (aunque normalmente son regulados por ellos), sino ante alguna instancia que actúa en nombre propio: un directorio, una asamblea de socios o de accionistas, el conjunto de integrantes de una cooperativa, los miembros de una orden religiosa. Los funcionarios son empleados en régimen de derecho privado y los procesos de decisión y asignación de recursos se rigen por normas de ese mismo derecho, así como por criterios de eficacia y eficiencia definidos por la propia organización.

Por su parte, la gestión social rompe con la estructura piramidal de las escuelas a partir de un funcionamiento horizontal ya que no tiene dirección sino una coordinación rotativa, y los estudiantes cuentan con espacios de decisión asamblearios; la flexibilización y desburocratización de la gestión se adapta mejor a las necesidades de población que atiende; y finalmente, el carácter autónomo le permitiría a sus integrantes asumir mayores dosis de poder.

Otra de las posturas advierte que en instituciones en las que se proveen del dinero que proviene de ese mismo Estado no habría autonomía, puesto que se sigue dependiendo del Estado. Sólo que se renuncia a las ventajas que esto puede tener en cuanto a alguna igualación de posibilidades, para regalar el dinero público a la ganancia privada y el consiguiente regirse por las leyes del lucro y del mercado, que tornan la educación ya no en un servicio, sino en un “negocio”.

Además, en las instituciones que se consideran públicas no estatales, como por ejemplo las de gestión cooperativa o social, si bien son gratuitas, pero el conocimiento que se promueve no es público, sino que se requiere compartir la ideología de los grupos promotores de los mismos; el régimen de contratación de docentes no es por concurso público; y el encuadre laboral de los docentes corresponde al del docente privado.

Finalmente, el concepto de equidad relativiza la idea de gratuidad, si bien sería justo que quienes pueden pagar por el servicio lo hagan para poder liberar los recursos para quienes no pueden hacerlo, pero no sería equitativo que los pobres financiaran mediante sus impuestos la educación de los ricos.

Obligatoriedad escolar y estructura organizacional

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.
(...) Suspende 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 cuantitativo² 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).

² 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).

En la década del 2000, puntualmente en el año 2006, se sancionó una nueva ley de educación que derogó a la Ley de Educación Federal No. 24.195. La nueva ley, denominada Ley de Educación Nacional (LEN) No. 26.206 y actualmente en vigencia, 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 modalidad³ 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

³ 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.

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 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 escuela	La incorporación es por materia y por equipo o pareja pedagógica, si así se elige.

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 ⁴)	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 consecuente

⁴ 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.

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) aumentó desde 3.479.863 estudiantes en 2004, a 3.896.467 en 2014; la tasa de egreso fue de 248.396 estudiantes en 2007⁵ 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.

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

⁵ La tasa de terminalidad antes del 2007 corresponde al Polimodal y al ser de tres años es inconmensurable 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–.

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 vieja 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.

Referencias bibliográficas

Aguiló, V. y Wahren, J. (2013) *Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos Populares como campos de experimentación social*. X Jornadas de Sociología. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Aisenson, D. (2008). El sentido de la experiencia escolar para los jóvenes en la sociedad actual. Construcción identitaria y procesos de inclusión/marginación social. *Dossier de Revista del Colegio Profesional de Psicólogos de Salta*, pp. 6-12.

Anijovich, G. Cappelletti, S. Mora y Sabelli, M. J. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Antúñez, S. (2011) ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, No. 14, pp. 1- 14.

Areal, S. y Terzibachian, M. F. (2012) La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público. *RMIE*, Vol. 17, No. 53, pp. 513-532.

Arroyo, M. y Nobile, M. (2015) Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la “forma escolar” a partir de los aportes de la investigación. En Pinkasz, D. *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Flacso Argentina, 68- 82.

Barrientos Noriega, A. I. y Taracena Ruiz, E. (2008) La participación y los estilos de gestión escolar de directores de secundaria: estudio de caso”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Año/Vol. 13, No. 036, pp. 113 – 141.

Blau, P. (1971) *La burocracia en la sociedad moderna*. Buenos Aires: Paidós.

Bolívar, A. (2009) La autonomía en la gestión como un nuevo modelo de regulación. *Espacios en Blanco*, No. 19, pp. 35- 68.

Cantero, G. y Celman, S. (2001) *Gestión escolar desde condiciones adversas. Una mirada que interpela*. Buenos Aires: Santillana.

Casassus, J. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Chile: UNESCO.

Chaves, Patricio (2006). La Intervención Cultural como Proceso: Planeación y Evaluación de Proyectos Culturales desde la Acción Comunicativa. En: “Cultura y Desarrollo Humano: Visiones humanistas de la dimensión simbólica de lo individual y social”. Figueroa Díaz, María Elena (Coord.) Consejo Nacional para las Culturas y las Artes. CONACULTA. Colección Intersecciones. México.

Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013) *Des – armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: FLACSO.

Feldfeber, Myriam (2003) “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en Argentina”. En Feldfeber, Myriam (Comp.) *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo, ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 107- 127.

Follari, Roberto (2004) La cuestión de lo público: paradojas del Estado, falencias del mercado. *Docencia*, No. 23, pp. 4- 13.

Frigerio, G. (1997) Cara a cara. En Frigerio, G. (Comp.) *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Santillana.

Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel- FLACSO.

García, L. B.; Manzione, M. A. y Zelaya, M. (2015) *Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio*. Quilmes: Editorial UNQui.

Gennuso, G. (2004) *Escuelas de gestión social: hacia una democracia participativa*. En M. Feldfeber, (Comp.) *Dossier: Escuelas de Gestión Social*, [http://www.politicaeduc-uba.com.ar/wp-content/Documentos/Materiales/Documentos/Dossier - Escuelas de Gestion Social.pdf](http://www.politicaeduc-uba.com.ar/wp-content/Documentos/Materiales/Documentos/Dossier_-_Escuelas_de_Gestion_Social.pdf), pp. 18- 19. Visitado en septiembre de 2015.

Grinberg, S. y Levy, E. (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Hall, R. (1983) *Organizaciones, estructura y procesos*. Madrid: Dossat.

Imen, P. (2009) *Autonomía, escuela y educación. Querellas y recorridos de neoliberales a libertarios*. En Feldfeber, M. (Comp.) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.

Jacinto, C. (2006). *Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria. Anales de la educación común. Educación y trabajo*. Tercer siglo, 2, (5). Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Karolinski, M. (2006) *Lo público y lo privado en educación: un recorrido por las percepciones de los sindicatos docentes sobre los Bachilleratos Populares de jóvenes y adultos* [on line] 5° Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto Gino Germani, UBA, http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE11/Karolinski.pdf. Visitado en septiembre de 2015.

Karolinski, M. y Maañón, M. I. (2013) “Estado, educación y organizaciones sociales: aportes para el debate sobre “la gestión social” en la Provincia de Buenos Aires”. En C. Abdo Ferez, M. Galvani, D. Pierbattisti y M. C. Rodríguez (Comp.) *Nuevos horizontes en la investigación social*. Buenos Aires: CLACSO; Instituto de Investigaciones Gino Germani, pp. 203- 228.

Korinfeld, D. (2013) “Espacios e instituciones suficientemente subjetivados”. En D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de una época*. Buenos Aires: Paidós.

Krichesky, M. (Coord.) (2007) *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Bs. As.

Leal, M. y Pérez Centeno, C. (2014) *PISA en el contexto latinoamericano: los casos de Argentina, Brasil y Chile. Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Año 5, No. 6, pp. 46- 62.

Legaspi, L. y Aisenson, D. (2005). *Juventud y Pobreza: Las Representaciones Sociales sobre Formación y Trabajo*, en Nelson Varas Díaz e Irma Serrano-García (editores), *Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos*. (pp. 169-215). Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Editores.

Maddonni, P. (2014) *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Marrone, L. (2004) *Educación pública y privada en la Ciudad de Buenos Aires*. En Feldfeber, M. (Comp.) *Dossier: Escuelas de Gestión Social* [On line] <http://www.politicaeduc->

[uba.com.ar/wp-content/Documentos/Materiales/Documentos/Dossier -
Escuelas de Gestion Social.pdf](http://uba.com.ar/wp-content/Documentos/Materiales/Documentos/Dossier_-_Escuelas_de_Gestion_Social.pdf), pp. 23- 28. Visitado en septiembre de 2015.

Paviglianitti, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa.

Pereyra, D. y Pontremoli, C. (2014). ¿La sociología está pasada de moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la Escuela Media en Argentina: Docentes, estudiantes y propuesta curricular. *Educação e realidade*, 39, 1, 109 – 130.

Pinkasz, D. (2012) “Una crítica a la noción de “distancia entre generaciones” como clave de interpretación de la complejidad de la tarea educativa contemporánea”. En Southwell, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Puiggrós, A. (2007). La nueva secundaria para nuestros adolescentes. En Puiggrós, A. *Cartas a los educadores del siglo XXI* (pp. 127- 142). Buenos Aires: Galerna.

Silveira, Pablo da (2016) ¿Qué hay de público y qué hay de privado en la educación? *Revista Colombiana de Educación*, No. 70, pp. 201- 220.

Sourrouille, Florencia (2009). “Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América Latina. Distintas Formas que asume la desigualdad”, Cuadernos del SITEAL 2, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, OEI.

Tedesco, J. C. (1970), *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1900)*, Ediciones Panedille, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 11- 33). Buenos Aires: OSDE, UNESCO- IIPE, Altamira.

Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 53-69) Buenos Aires: Manantial / FLACSO.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, No. 29, pp. 63 – 72.

Tiramonti, G. (1989) *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires: Miño y Dávila – FLACSO.

Tiramonti, G. (2011) “Escuela media: la identidad forzada”. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens, Buenos Aires: FLACSO.

Torres Molina, J. (2012) Los Bachilleratos Populares: una nueva educación para nuevos actores sociales. *Question*, Vol. 1, No. 34, pp. 60- 67.

Vicente, M. E. (2015) Inclusión social y educación secundaria: breve estado de la cuestión. *Investigación Joven*, vol. 2, pp. 111 – 120.

Vicente, M. E. (2016) Management of secondary school education policies in Argentina. *Práxis Educativa*, vol. 12, pp. 293 – 315.

Vior, S. (2008) La política educacional a partir de los'90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. V, No. 5, pp. 59- 78.

Weber, M. [1922] (1992) *Economía y sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica de Argentina.

Fuentes

Base de datos del Banco Mundial de la UNESCO.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010) Aprobación de la implementación del Plan de Estudios FinES 2. Buenos Aires.

Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIECE).

Ley de Educación Común No. 1.420 (1884).

Ley de Educación Nacional No. 26.206 (2006).

Ley Federal de Educación No. 24.195 (1993).