Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela

Bocchio, María Cecilia; Miranda, Estela María
La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela
Revista Educación, vol. 42, núm. 2, 2018
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139037
DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela

Compulsory Secondary Schooling in Argentina: Policies for social and educational inclusion at school

María Cecilia Bocchio
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
mcbocchio@gmail.com
http://orcid.org/10.15517/revedu.v42i2.27103

Estela María Miranda
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
estelamiranda@arnet.com.ar

DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103
Redalyc: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139037

Recepción: 23 Noviembre 2016
Aprobación: 04 Abril 2018

Resumen:

En Argentina la escolaridad secundaria obligatoria (ESO) se enmarca en la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26.206/2006, y se traduce en un conjunto de estrategias de intervención diseñadas por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales. El objetivo de este artículo es analizar las políticas orientadas a la inclusión social y educativa, que traducidas en planes, programas y proyectos son puestas en acto o enacted (Ball, Maguire y Braun, 2012) en las escuelas. Para ello, proponemos una revisión de documentos enmarcados en la LEN a partir de recuperar los discursos y textos producidos en el Consejo Federal de Educación desde el año 2003 en adelante. Seguidamente identificamos los planes, programas y proyectos diseñados en el marco de la ESO, y abordamos la puesta en acto de estas políticas de inclusión social y educativa en diferentes provincias de Argentina, recuperando investigaciones locales y propias. Finalmente planteamos algunos conflictos que la gestión por proyectos, como variable constante en las políticas de ESO, promueve en el cotidiano escolar y en el desafío de garantizar la democratización de la escolaridad obligatoria.

Palabras clave: Escolaridad secundaria, obligatoriedad, inclusión, gestión por proyectos.

Abstract:

In Argentina, Compulsory Secondary Schooling (CSS) is a component of the National Education Law No. 26.206 enacted in 2006, and it is translated into a set of intervention strategies designed by the national government and the provincial governments. This paper aims at analyzing policies oriented to educational and social inclusion, which are translated into plans, programs, and projects that are enacted (Ball et al., 2012) at schools. Speeches given and texts produced by the Federal Council of Education in 2003 and subsequent years were revised. Then, plans, programs, and projects designed within the CSS framework were identified, and the enactment of these social and educational policies in different provinces of Argentina was approached by recovering local and own investigations. Finally, some conflicts related to management by projects were addressed, as a constant variable in CSS policies, promoted in the school every day and over the challenge of ensuring the democratization of compulsory schooling.

Keywords: Secondary schooling, compulsory, inclusion, management by projects.

Introducción

En la última década, la política educativa en Argentina enfrenta el desafío de garantizar el cumplimiento de la educación secundaria obligatoria (ESO). En contraste con la centralidad de la escuela primaria, de carácter masivo, planificada en contexto de conformación de los Estados nacionales, la escuela secundaria nació para educar mucho a muy poca población, a la elegida, a quienes iban a formarse para desempeñarse en cargos públicos, o bien, proseguir profesiones liberales (Krawczyk, 2014). Con el correr de los años, cuando las élites y los sectores medios de la sociedad acceden a la escuela media, se fueron generando procesos de segmentación de la oferta escolar o en otros términos, circuitos diferenciados de calidad de la oferta educativa. Así, la escuela

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

pública comienza a transformarse en una opción para los sectores populares, devaluándose su valoración económica, simbólica y la de los propios certificados otorgados (Tiramonti, 2004).

Este artículo está enmarcado, precisamente, en los recientes procesos de extensión de la ESO, reconoce que en la escuela de gestión estatal se materializa el reto de escolarizar a aquellos sectores sociales que nunca accedieron a la enseñanza secundaria. Podemos afirmar que uno de los mayores logros educativos en nuestro país ha sido la ampliación del acceso a la escolaridad secundaria. Tras culminar el primer plan trienal para la educación obligatoria, los datos oficiales del Ministerio de Educación Nacional son alentadores:

> El nivel secundario presenta logros en el crecimiento de la matrícula a partir de la Ley de Educación Nacional de un 8% en relación al [sic] año 2001. El 89% de los jóvenes de 12 a 17 años se encuentra en la escuela y un 82,2% en el nivel secundario. Se destaca la evolución de la matrícula en la educación técnica que pasó del 324.437 a 628.248 estudiantes entre los años 2003-2010. El incremento se explica por la existencia de más escuelas técnicas -se crearon 274 escuelas técnicas del año 2003 al 2010-. (Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, 2012-2016, p. 8)

De igual modo, los datos de SITEAL (2017) exponen que en el año 2016, el 93% de adolescentes de entre 12 y 17 años asistía a la escuela. El 91,7% de este grupo a la escuela secundaria. Alrededor de 9 de cada 10 jóvenes de entre 20 y 22 años accedieron al nivel secundario, y el 70% entre quienes accedieron lograron graduarse del nivel. Sin embargo, la brecha entre estratos sociales en el acceso al nivel secundario asciende a 12 puntos porcentuales y respecto a la graduación alcanza los 29 puntos, en perjuicio de los sectores sociales más desfavorecidos. En otras palabras, los datos reflejan que durante el período 2000–2016, estas brechas se han reducido más de la mitad en relación con el acceso, pero apenas se ha modificado respecto a la graduación.

En líneas generales, a 12 años de la LEN, todo parece indicar que el desafío que afronta el sistema educativo argentino radica en la necesidad de construir mejores condiciones de escolarización orientadas a una genuina inclusión educativa, hecho que se traduce en la necesidad de promover políticas que se traduzcan en la mejora de los índices de retención y egreso del nivel. En consecuencia, los análisis propuestos en este artículo parten de considerar, como punto de referencia, las legislaciones que volvieron obligatoria la escuela secundaria, y que procurando redefinir la institucionalidad de este nivel de enseñanza han evidenciado que los magros índices en materia de terminalidad de la escuela secundaria son el reflejo de desigualdades culturales, sociales y económicas que afectan las condiciones de escolarización del alumnado y que históricamente habían significado la expulsión de la escuela secundaria de los sectores populares.

En la investigación que da origen a esta publicación indagamos en las políticas orientadas a garantizar la ESO desde un enfoque teórico que posibilita estudiar el Estado a través de su acción y la acción del Estado a través de sus instrumentos (Barroso, 2006). Así lo explican Lascoumes y Le Galès (2004): "Un instrumento de acción pública es un dispositivo al mismo tiempo, técnico y social que organiza las relaciones sociales específicas entre el poder público y sus destinatarios en función de las representaciones y significados de las que es portador" (p.13). Desde esta perspectiva, los planes, programas y proyectos ministeriales operan como algunos de los principales instrumentos de regulación de recursos materiales y simbólicos del sistema educativo, a partir de los cuales se promueve un tipo de autonomía que traslada responsabilidades sobre la inclusión escolar a las escuelas y legitima nuevas modalidades de control sobre la gestión escolar. Para Barroso (2009), la gestión por proyecto, afín a la regulación posburocrática o gobernanza, promueve un estilo de gobierno negociado y no jerárquico de las políticas públicas que involucra a diferentes sujetos (estatales y no estatales) con distintos niveles de iniciativa, de responsabilidad y de territorialidad. En otros términos, se parte del reconocimiento de que las políticas requieren ser entendidas como un todo complejo, compuesto por una pluralidad de instancias gubernamentales y de sujetos que en el espacio escolar ponen en acto las políticas educativas.

Como Ball, Maguire y Braun (2012) lo explican, es necesario que la investigación educativa dé cuenta de cómo en las escuelas se actúan las políticas educativas, a través de los recursos que cada institución dispone. Esto supone tornar visibles las prácticas donde se construyen los márgenes de decisión o de autonomía relativa que los textos políticos (como los planes, programas y proyectos) delegan a los sujetos que actúan las políticas

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

en las escuelas. En este sentido, el objetivo de este artículo es analizar las políticas orientadas a la inclusión social y educativa que, traducidas en planes, programas y proyectos, son puestas en acto o enacted (Ball et al., 2012) en las instituciones educativas. Se plantea como tesis que orienta este trabajo el reconocimiento de nuevas tendencias en la ESO, las cuales conviven o entran en tensión con la gestión por proyecto como principal instrumento de regulación de las políticas educativas.

En la organización de este artículo partimos de una reconstrucción de los discursos gubernamentales promovidos a partir del 2003 para garantizar el derecho a la escolaridad obligatoria. En el segundo y tercer apartado describimos las principales resoluciones, planes, programas y proyectos nacionales y provinciales, y analizamos resultados de investigaciones sobre la puesta en acto de esos instrumentos. En el cuarto apartado y recuperando una investigación propia, buscamos reconocer desde una mirada analítica algunas tendencias que la puesta en acto de estas políticas educativas suscita en las estrategias institucionales para actuar las políticas y en el trabajo del personal directivo y docente. Finalmente, en el quinto apartado, planteamos algunas tensiones y batallas libradas en la búsqueda de construir condiciones para garantizar el derecho a la ESO.

Del discurso de la eficiencia al discurso de la inclusión social y educativa

En los noventa, en el marco de las políticas neoliberales de reforma del Estado se completó la descentralización de los servicios educativos nacionales a los Estados provinciales y al Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, y se promulgaron nuevos marcos regulatorios para implementar la llamada Transformación Educativa [1] . La redefinición del papel del Estado en educación estuvo dirigida a suplantar una regulación burocrática y centralizada por un nuevo paradigma de gobernabilidad pública que sustituye el control directo, coercitivo, normativo, por la promoción de la responsabilización ex-post sobre la calidad y los resultados. Desde esta perspectiva tecnocrática, la gestión eficiente es la principal herramienta para alcanzar el éxito en la administración de las instituciones del Estado. Así, la gestión definida como una actividad predominantemente técnica posibilitaría, desde el discurso dominante, la ejecución estandarizada y eficiente de políticas públicas aplicadas a poblaciones abstractas.

En contraste con la década anterior, los gobiernos de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner colocan nuevamente en el centro de la escena política al Estado, a través de la promoción de políticas públicas y con el objetivo de construir un escenario de gobernabilidad (Miranda, 2011). A poco de asumir la nueva gestión nacional se sancionaron un conjunto de leyes [2] , que como señales del giro ideológico-político se orientaron a subsanar algunos problemas que habían dejado las reformas educativas de la década de los noventa. Como Senén González (2008) afirma: "Podría decirse que se volvió a pensar la educación desde el reconocimiento de su naturaleza política, desplazando así la impronta técnica como pretensión de eficacia, y la despolitización como garantía de la eficiencia que sustentaban las políticas anteriores. En otros términos se asiste a un proceso de repolitización de las políticas educativas" (p.85).

La educación se define como una prioridad nacional y se recupera como un derecho social y humano que el Estado debe garantizar. En consecuencia, el Estado promueve la inclusión a través del desarrollo de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que prioricen una educación que incluya a los sectores vulnerables de la sociedad. Entre las principales acciones políticas se destacan: "el aumento sostenido de la inversión pública en materia educativa, la construcción de edificios escolares y la universalización de políticas tendientes a la restitución y/o *[sic]* fortalecimiento de los derechos educativos de los niños/niñas y adolescentes, tales como, becas estudiantiles, provisión de textos escolares" (Perazza, 2012, p. 29).

En ese contexto de referencia, la Ley de Educación Nacional (LEN) determina una estructura unificada para el sistema educativo nacional, con el restablecimiento de la educación primaria y secundaria [3] y la

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Se establece la escolaridad obligatoria, desde el nivel inicial y hasta la finalización de la educación secundaria. En el capítulo referido a las políticas de promoción de la igualdad educativa, el texto legal establece:

> El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación (LEN, Art. N.º 79, 2006).

Asimismo se definen las responsabilidades presupuestarias del Estado nacional y de las jurisdicciones, y el contenido de las políticas para generar las condiciones de inclusión educativa:

> Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación [4] , proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable. (LEN, Art. N.º 80, 2006)

En línea con esos principios de la política educativa y para garantizar la igualdad educativa a través del fortalecimiento de las trayectorias escolares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa, el gobierno diseñó el Programa Nacional de Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH) (AUH, Decreto n.º 1602, 2009). Se trata de una política social dirigida a las familias con hijos e hijas menores de 18 años en condiciones de vulnerabilidad social (sin trabajo o en desocupación, con integrantes con necesidades especiales, con trabajos informales, con bajos ingresos, del servicio doméstico, con embarazo y monotributistas sociales). Tiene el propósito de reinsertar a las alumnas y alumnos que habían abandonado la escuela (primaria y secundaria) e incorporar nuevas poblaciones que no habían llegado todavía a la escuela secundaria. La AUH se constituye "en una herramienta que facilita el cumplimiento de la obligatoriedad escolar al comprometer a los padres a enviar a los hijos a la escuela para cobrar la asignación, situación ya instalada para los trabajadores en blanco, que constituyen los sectores más integrados" (Gluz, 2011, p. 4).

De modo complementario, el Programa Conectar Igualdad, creado por Decreto Presidencial N.º 459, 2010, según Miranda (2013, p. 25):

> Es una política de inclusión digital de alcance federal para reducir las brechas digitales, educativas y sociales. Distribuyó tres millones de netbooks en escuelas públicas de todo el país en el período 2010-2012. Estas acciones se acompañan con el desarrollo de contenidos digitales, propuestas didácticas y acciones de formación docente con el objeto de transformar paradigmas, modelos y procesos de aprendizaje y enseñanza.

La coordinación de políticas nacionales y jurisdiccionales: Algunos textos políticos

Sancionada la Ley de Educación Nacional, el gobierno nacional y las jurisdicciones acordaron, en el ámbito del Consejo Federal de Educación (CFE), un conjunto de lineamientos, planes y orientaciones destinadas a coordinar acciones vinculadas a la ESO en todo el país. A continuación recuperamos los acuerdos más importantes alcanzados en el marco de CFE:

- Planes Nacionales de Educación Obligatoria (Resolución CFE N.º 79, del 28 de mayo de 2009). Se propone un Plan Nacional Trienal 2009-2011 para la educación obligatoria en todo el territorio nacional, cuyo objetivo estratégico focaliza en extender y mejorar la educación secundaria en sus diferentes modalidades. Este plan es continuado por el Plan Quinquenal para la Educación

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Obligatoria y el de Formación Docente 2012-2016 Resolución CFE N.°188, del 5 de diciembre de 2012.

- Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (Resolución CFE N.º 84, 15 de octubre de 2009). Focaliza en la necesidad de construir condiciones pedagógicas para una trayectoria escolar que debe ser dotada de nuevas y variadas estrategias pedagógicas, tales como: las reformas curriculares; la redefinición del régimen académico; la promoción de la movilidad estudiantil entre jurisdicciones; nuevas estrategias de evaluación (definida como una problemática de escuela secundaria); la valorización de la función tutorial y la articulación entre educación formal y no formal.
- Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional (Resolución CFE N.º 88, 27 de noviembre de 2009). Se plantea la construcción de una nueva institucionalidad para la educación secundaria a partir de tres desafíos y problemáticas de la educación secundaria: la igualdad, la calidad y el fortalecimiento institucional que deben ser trabajados desde la adecuación de la organización institucional y pedagógica, y la mejora de las condiciones de trabajo docente.
- Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (Resolución CFE N.º 93, 17 de diciembre de 2009). El nuevo régimen académico propone nuevas actividades para el estudiantado y otras exigencias a las que debe responder. Se diferencian como aspectos sustantivos del régimen: la evaluación, la acreditación y la promoción de la escuela secundaria. La evaluación del alumnado es definida como el reflejo de su proceso de aprendizaje y en ningún caso los motivos disciplinarios pueden ser causantes de notas bajas. Se promueve el desarrollo de acuerdos de convivencia que deberán ser plasmados por escrito para regular las relaciones entre profesorado, alumnado y otro personal adulto de la institución.
- Pautas Federales para la Movilidad Estudiantil en la Educación Obligatoria (Resolución CFE N.º 102, 24 de junio de 2010). Refiere a la necesidad de promover para el ciclo lectivo 2011 estrategias la movilidad estudiantil entre las provincias que configuran el territorio nacional, con el objetivo de afianzar la inclusión y construir condiciones para la finalización de la educación obligatoria.
- Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria (Resolución CFE N.º 103, 24 de junio de 2010). Se establece que durante los años 2010 y 2011 las jurisdicciones podrán habilitar variadas alternativas o programas educativos que posibiliten a personas menores de 18 años desescolarizadas ingresar y finalizar la ESO. El Ministerio de Educación Nacional y los Ministerios Jurisdiccionales, en el marco de los Planes de Mejora Institucional, los Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria y las acciones socioeducativas, asistirán técnica y financieramente ese proceso, con el objetivo de regularizar la trayectoria escolar de estudiantes que presenten inasistencia por periodos prolongados, repitencia reiterada o bien ingreso tardío al nivel secundario.

En líneas generales, los acuerdos alcanzados entre el gobierno nacional y las jurisdicciones colocan el foco de atención en la necesidad de transformar las propuestas pedagógicas y las condiciones materiales para responder a las demandas que suponen la escolarización de un alumnado con escasa o frustradas trayectorias en la escuela secundaria. Esto habilita el replanteo del modelo pedagógico escolar a través nuevas propuestas de enseñanza. Asimismo, se generan los marcos normativos que facultan el diseño de programas educativos para personas menores de 18 años, desescolarizadas o con trayectos inconclusos.

Los planes de mejora jurisdiccionales representan la principal estrategia de articulación nación-provincias, en tanto los planes de mejora institucionales constituyen el marco de articulación de los lineamientos estratégicos definidos a nivel provincial con las escuelas y sus proyectos educativos institucionales. Desde estos planes, y en contraposición con el discurso diseminado en la década del noventa, la escuela es el espacio

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

público para la trasmisión de conocimiento, y el personal docente se constituye en un agente del Estado en la escuela.

Como ya fue referido, la educación se define como un derecho social y humano que el Estado debe garantizar a través de la definición de políticas y de lineamientos de acción de alcance nacional. Así, el Estado nacional se presenta como un agente central en la distribución de recursos y para la asistencia técnica a las jurisdicciones.

Planes, programas y proyectos para la escuela secundaria obligatoria: Una mirada desde la investigación educativa

Los textos políticos antes recuperados se tradujeron en acciones materializadas en planes, programas y proyectos. En el público destinatario de estas estrategias es posible diferenciar adolescentes y jóvenes que nunca ingresaron a la educación secundaria; adolescentes y jóvenes que estuvieron en la escuela y se fueron, que abandonaron la escuela en algún momento o bien que adeudan materias.

A continuación recuperamos, a modo de estado del arte, algunos planes, programas y proyectos que por diferentes vías confluyen y complementan las estrategias de intervención política para la inclusión social y educativa (Miranda, 2013). Diferenciamos entre acciones promovidas y financiadas por el Ministerio de Educación Nacional y las iniciativas de algunas jurisdicciones (Estados provinciales) de Argentina en las que fue posible registrar la promoción de este tipo de políticas. [5]

Principales acciones promovidas y financiadas por el Ministerio de Educación Nacional

Los Planes de Mejora Jurisdiccionales (PMJ) y los Planes de Mejora Institucionales (PMI) tienen el propósito de mejorar la igualdad y la calidad de la enseñanza en las trayectorias educativas del estudiantado. Estos planes son presentados como una oportunidad de construcción conjunta que integra las políticas nacionales, provinciales y los proyectos educativos institucionales de cada escuela.

Los PMJ se plantean como una herramienta estratégica para definir metas a corto y mediano plazo ligadas al cumplimiento del Plan Nacional de Educación Obligatoria, específicamente para el nivel secundario. En tanto, los PMI tienen como ámbito de definición y acción todas las escuelas secundarias del país y para todas las modalidades. Según la matrícula de cada escuela, los PMI pagan el sueldo de docentes que trabajan fuera del horario de clases (tutorías académicas y de orientación, clases de apoyo y espacios formativos fuera de clase) y aportan recursos para que las escuelas puedan organizar viajes y visitas, adquirir materiales didácticos, insumos informáticos, entre otros.

Pinkasz (2013) estudia la implementación de estos planes en las provincias de Buenos Aires y Córdoba. Sostiene que se realizaron importantes desarrollos en la definición de normativas "para la reorganización institucional y la provisión de recursos para ampliar y variar el tiempo y el formato pedagógico en las escuelas" (p. 15-16). En la provincia de Buenos Aires se modificó el Reglamento General de Escuelas y se desarrollaron normativas específicas para encuadrar el régimen académico, se renovaron los acuerdos de convivencia y se estableció una serie de disposiciones para la promoción anual. La provincia de Córdoba, por su parte, modificó requisitos para la promoción de las asignaturas previas y creó nuevas funciones como la coordinación de curso en los establecimientos escolares, con el objetivo de acompañar los cambios propuestos.

Una segunda línea de acción de alcance nacional es el Plan de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (FinEs) iniciado desde 2008, una iniciativa para la terminalidad de estudios secundarios para jóvenes y personas adultas de entre 18 y 25 años que adeudan materias del nivel. La modalidad de cursado demanda estrategias de acompañamiento de personal tutor y docente que guían al estudiantado en este proceso de

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

preparación de materias. Los exámenes se rinden en los turnos de examen fijados por el calendario escolar de cada provincia. Asimismo, el alumnado cuyas edades superan los 25 años tienen el apoyo tutorial y de profesorado para la preparación y evaluación de las materias adeudadas, pero a diferencia del grupo de menores de 25, la evaluación se hace por medio de monografías o trabajos prácticos.

Toscano (2012) estudia este Plan en la Provincia de Buenos Aires y explica que este se origina recuperando una iniciativa preexistente destinada a la terminalidad de estudios secundarios: los Centros de Orientación y Apoyo (COA). La fusión de ambas iniciativas se formalizó en 2008, con la denominación COA-FinEs. El estudio se desarrolló en dos partidos de la provincia de Buenos Aires: Florencio Varela y Quilmes, en dos sedes del partido de Quilmes y una en Florencio Varela.

El Plan ofrece una alternativa para el cursado y acreditación de un conjunto de materias de diferentes años de la escuela secundaria, habilitando una oferta variada de asignaturas independientemente del año escolar al que correspondan. Si bien la oferta y distribución no son ilimitadas, el formato de la propuesta posibilita la definición autónoma de trayectos individuales sobre una grilla de alternativas que incluye diferentes sedes y horarios para la cursada de materias. Este rasgo permite dar una respuesta más ajustada al perfil específico de estudiantes que recibe: jóvenes y adultos con disponibilidades variables que sostienen obligaciones y responsabilidades simultáneas al estudio. (Toscano, 2012, p. 22)

Algunas iniciativas promovidas y financiadas por las jurisdicciones (Estados provinciales)

En la Ciudad de Buenos Aires el Programa Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media tiene vigencia desde el año 2001. El Programa estipula horas para el trabajo institucional (módulos institucionales) y también para la asistencia técnica en el asesoramiento y el acompañamiento de los proyectos, desde su diseño en adelante.

Larripa, Austral y Dabenigno (2013) estudian la pareja pedagógica en el primer año de la secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Analizan la pareja pedagógica como dispositivo institucional que ha sido objeto de indagación en once escuelas secundarias estatales. Explican que la pareja pedagógica se utiliza como una estrategia en el marco de recursos que habitualmente provienen de los Planes de Mejora Institucionales (PMI) y el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria (PFIEM). La pareja pedagógica posibilita la toma de decisiones de forma conjunta acerca de la enseñanza, es decir, opera como un dispositivo que rompe con el aislamiento docente y promueve condiciones para transformar las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje. Las investigadoras afirman que el diálogo entre los lineamientos políticos y los modos en que son reapropiados por las instituciones se ve facilitado especialmente por tratarse de políticas permeables a las orientaciones de los equipos de conducción de las escuelas.

Otra línea de acción se vincula a las Escuelas de Reingreso (EdR) de la Ciudad de Buenos Aires creadas el marco del Programa Deserción Cero en el año 2004. A través de este programa se propone garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de chicos y chicas de entre 16 y 20 años con alguna trayectoria previa en el nivel secundario, pero sin asistencia a la escuela en los últimos dos años. Entre las principales variaciones en la propuesta organizacional y pedagógica se destaca la designación de docentes por cargo y no por horas cátedras, y un régimen de cursada por materias que elimina el sistema de promoción por año escolar aprobado, lo cual supone reconocer trayectos educativos parciales que el alumnado aprueba y la posibilidad de recursar solo las materias reprobadas.

En la Provincia de Buenos Aires se destacan los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ) creados en el 2008 por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. La iniciativa responde a un programa de reingreso y aceleración de trayectorias educativas destinado a jóvenes y adolescentes de entre 15 y 18 años que no han finalizado el ciclo básico de la educación secundaria y se encuentran fuera del sistema educativo. Se propone una estrategia de reingreso o puente, y de aceleración del cursado, orientada a la formación para el trabajo y en organizaciones de la

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

sociedad. La estrategia pedagógica y didáctica se basa en el trabajo con grupos reducidos de estudiantes que se complementan con espacios tutoriales para su acompañamiento.

Desde el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba en el año 2010 se ejecuta el Programa Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral de jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17) cuyo objetivo es generar condiciones para la finalización del nivel secundario por parte de estudiantes que han abandonado o que aún no han iniciado sus estudios secundarios. La propuesta valida los recorridos educativos previos de los grupos de jóvenes y define un sistema de promoción por asignatura, como alternativa a la aprobación por año. El documento base del programa en la versión original explica que esta iniciativa fue planificada en dos cohortes sucesivas (2010/2011) que comprenden 31 escuelas –20 en capital y las restantes en ciudades del interior– las cuales brindan actualmente educación secundaria. Sin embargo, por medio de la Resolución del Ministerio de Educación de Córdoba Resolución N.° 497/10 se ha reglamentado la prolongación indefinida del Programa.

Terigi, Toscano y Briscioli (2012) analizan estudios previos sobre las tres iniciativas antes descriptas:

1. Las escuelas de reingreso (EdR) de la ciudad de Buenos Aires;
2. Los centros de escolarización secundaria para jóvenes y adolescentes (CESAJ) en la provincia de Buenos Aires y
3. El Programa de inclusión y terminalidad de la escuela secundaria y formación laboral para jóvenes en la provincia de Córdoba (PIT 14-17). Las investigadoras argumentan que una característica frecuente de todos los programas es que constituyen una alternativa de escolarización para un alumnado sin posibilidades de sostenerse en el sistema. El reingreso a la escuela se plantea en diferentes momentos de la trayectoria educativa. En el caso de los PIT 14-17, el problema se atiende tempranamente, proponiendo una escolarización alternativa y equivalente a la de la escuela media. En el caso de las EdR se diversifican las opciones para cursar el nivel, pero desde los 16 años. Con los CESAJ se abre para jóvenes 15 años una alternativa para el reingreso al sistema que, a modo de puente, coloca el acento en la posibilidad de proseguir estudios superiores. Las propuestas se presentan como experiencias de alta intensidad en relación con los cambios relativos al modelo organizacional de la escuela secundaria. Sin embargo, en cuanto a su alcance, para las investigadoras no dejan de ser insuficientes en cuanto a la capacidad de matriculación de estudiantes.

Maldonado y Vanella (2013), respecto al PIT 14-17, afirman que se producen innovaciones a través de la construcción de otro clima y otros vínculos, donde los grupos adolescentes se encuentran contenidos y reconocidos; de hecho en algunas sedes el PIT tienen mejores niveles de retención escolar que la escuela secundaria común. Para las investigadoras es vital el trabajo del equipo docente y directivo, y afirman que de las cuatro sedes estudiadas solo una dedica, con mucho esfuerzo, un tiempo regular para el trabajo pedagógico con el equipo docente, utilizando las horas institucionales rentadas para planificar trabajo en el aula, crear ideas, promover proyectos comunes, realizar lecturas compartidas y definir propuestas pedagógicas.

En la provincia de Santa Fe el Plan Provincial Vuelvo a estudiar se diseña e implementa por primera vez en el año 2012. Este mismo propone la reinserción de jóvenes que abandonaron sus estudios secundarios. Plantea un trabajo territorial en el cual los equipos interdisciplinarios estén conformados por personal de psicología, trabajo social, derecho, con licenciatura en ciencias de la comunicación, psicopedagogía, medicina y antropología. Luego de realizar un relevamiento, los equipos técnicos ejecutan acciones articuladas junto a las escuelas secundarias y acompañan a la población de jóvenes en sus trayectorias escolares. Calamari, Saccone y Santos (2014) estudian el citado plan y explican que el núcleo de esta política radica en la flexibilización de la escuela secundaria para lograr la inclusión social y educativa de jóvenes. Las autoras sostienen que, si bien la propuesta principal es la vuelta a la escuela, el objetivo es construir propuestas no formales, recreativas-culturales, de formación laboral o capacitación en oficios, entre otras.

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

A través de los datos provistos por las páginas web de los ministerios de educación de las jurisdicciones se reconoce una importante adhesión a las líneas de acción estratégicas del Ministerio de Educación de la Nación, principalmente los Planes de Mejora Jurisdiccionales e Institucionales y el Plan de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (FinEs). En el caso de la ciudad de Buenos Aires y de las provincias citadas, las políticas nacionales son complementadas con otras políticas específicas de la jurisdicción.

En suma, la investigación educativa está aportando conocimiento sobre el complejo proceso que supone repensar la escuela secundaria. En el siguiente apartado recuperamos un estudio desarrollado y, desde allí, describimos algunas tendencias que, a nuestro entender, marcan cambios en el horizonte a seguir de las políticas educativas para garantizar la ESO en Argentina.

Los nuevos textos políticos llegan a la escuela: Algunas tendencias en la puesta en acto

Como se viene mostrando, la puesta en acto de un conjunto de planes, programas y proyectos analizados desde las investigaciones recuperadas posibilita diferenciar niveles de materialización de las políticas orientadas a garantizar la ESO, dando cuenta de la articulación entre diferentes esferas de gobierno de la educación. Concretamente a nivel de las escuelas, para Sendón (2011), las nuevas normativas habilitan el cuestionamiento de la gramática escolar que históricamente ha regulado este nivel de enseñanza. Esto supone poner en duda los ejes que estructuraron la escolaridad: la gradualidad en los aprendizajes; la organización simultánea del aula donde un grupo de estudiantes aprende al mismo tiempo con una sola persona docente; y del sistema en general, cuyo calendario escolar funciona en las mismas etapas. En la misma línea de análisis, Terigi, Baquero, Toscano, Briscioli y Sburlatti (2009) destacan la importancia de considerar al régimen académico (materializado en el plan de estudios, el régimen de evaluación, calificación y promoción, en el sistema de disciplina o de convivencia escolar) como un asunto que ha signado la escolaridad de estudiantes y que demanda ser revisado en pos de la flexibilización de la organización escolar y con el objetivo de que nuevo alumnado tenga otras condiciones de ingreso, permanencia y egreso de la escuela secundaria.

A continuación, se presentan avances de una investigación propia, la cual responde a un estudio de caso sobre las políticas orientadas a garantizar la ESO en la ciudad de Córdoba. [6] La propuesta de investigación es cualitativa y de carácter analítico-descriptivo. Se recurre a tres estrategias principales para la obtención de la información:

1. Análisis de las principales legislaciones, resoluciones del Consejo Federal de Educación, documentos de planes, programas y proyectos, como también, los documentos y normativas que las escuelas producen.Análisis de las principales legislaciones, resoluciones del Consejo Federal de Educación, documentos de planes, programas y proyectos, como también, los documentos y normativas que las escuelas producen.
2. Observación y descripción del cotidiano escolar y de los espacios institucionales desde el enfoque etnográfico (Rockwell, 2011).
3. Realización de entrevistas semi estructuradas (Friedberg, 1995) al personal directivo, docente, de coordinación de curso, gabinetista; a padres y madres, y a estudiantes.

En esta publicación presentamos aportes del estudio de caso intrínseco (Stake, 2007) desarrollado en una escuela secundaria localizada en un barrio urbano-marginal, cuya matrícula se constituye por chicos y chicas que, en su mayoría, representan la primera generación familiar en acceder y permanecer en la escuela secundaria (Bocchio, 2016a; 2016b). A continuación recuperamos la voz del director escolar quien narra, a través de su hacer cotidiano en esta escuela, el complejo proceso por el cual las nuevas regulaciones

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

institucionales se materializan en un conjunto de nuevas prácticas institucionales que afectan diferentes dimensiones de la escolaridad. Entre estas prácticas es posible diferenciar:

- las escuelas deben diseñar situadamente sus respectivos planes de mejora institucionales (PMI) y definir los espacios curriculares que tendrán espacio de tutorías escolares;
- se crea en la provincia de Córdoba el cargo de personal coordinador de curso;
- el alumnado promociona de año escolar con tres materias adeudadas (antes eran dos).

Como ya fue referido, a través de PMI cada escuela diseña, conforme a sus necesidades y al alumnado destinatario, un plan de trabajo. Cuando este es aprobado recibe un monto de dinero para gastos corrientes vinculados al plan y, además, a través de PMI, el Ministerio de Educación de la Nación financia el cargo de docente- tutor conforme a la cantidad de estudiantes que la escuela posea. De este modo el director describe el plan en cuestión:

> La escuela hace un PMI y lo presenta al Asistente Técnico Territorial que es el que lo eleva a la Nación, previa revisión de la inspectora. Si es aprobado hay unos fondos que aporta Nación para gastos operativos, que tienen que tener relación con el plan, no puede ser cualquier tipo de gastos. Y hay otro fondo que va asignado a los docentes tutores, nosotros tenemos 24 horas asignadas a los espacios de tutorías. (Director, 2015)

El pago del salario al personal docente-tutor constituye un aporte sustancial. El personal tutor se instituye como un nuevo actor escolar que posibilita fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la escuela seleccionada se dividió ese tiempo en turno mañana y tarde, y en áreas disciplinares que agrupan la mayoría de los espacios curriculares. De este manera se refiere una profesora de matemática a las tutorías desarrolladas en el marco de PMI:

> Yo tengo todas mis horas en la escuela y tengo 6 horas de tutoría, tres por la mañana y tres por la tarde. Nosotras lo habíamos pensado como estrategia pedagógica y después vino el plan y muy bueno porque son horas pagas. Hay que trabajar mucho porque los chicos vienen muy desprovistos, trabajamos de primero a sexto año. Pero lo más agudo esta en los primeros años que vienen de la primaria sin las operaciones básicas y las tablas y es hacer un borrón y cuenta nueva. Entonces el año pasado focalizamos en primero y segundo año, y son muchos, nos dividimos en grupo, nos falta lugar estamos en la sala de profe. (Tutora de matemática, 2016)

Asimismo, el cargo de la persona coordinadora de curso aparece en la Ley Provincial de Educación de Córdoba como una figura creada para promover acciones de acompañamiento a las trayectorias escolares del alumnado. Así explica la coordinadora de curso el trabajo que desempeña:

> La coordinación de curso es un cargo nuevo que se ha creado para acompañar la trayectoria del alumno, mi trabajo es con los chicos y coordino el trabajo con los docentes. No hago nada de gestión, sigo las notas de los alumnos, hago mucho foco en el trabajo sobre la tercera materia y eso nos viene dando muy buen resultado. Es complicado combinar los horarios que son en contra turno. Es una labor pedagógica, yo la he enfocado así, hay otras escuelas que hacen otra cosa, porque no tienen vice, pero como acá el equipo de gestión está completo yo puedo hacer eso. (Coordinadora de curso, 2015)

La coordinadora de curso es quien articula el trabajo del personal tutor y organiza los horarios de tutoría, que son en contra turno al cursado regular. La tercer materia es el espacio curricular que el alumnado no consiguió acreditar en el año previo, pero que le permite pasar de año con el compromiso de desarrollar una serie de trabajos prácticos a lo largo del año escolar y, así, preparar la materia para una nueva instancia de examen al año siguiente. Así el director se refiere a la modalidad de trabajo planificada en la escuela:

> Lo que hacemos con los chicos que pasan con tres previas es que elijan una materia de las que haya espacio de tutoría en la escuela y que haga un recursado. Es decir, que no venga sólo a entregar los 6 trabajos prácticos durante el año. (Director, 2015)

La estrategia desarrollada se cimienta en la escasa eficacia de la modalidad de trabajos prácticos, como única instancia de trabajo entre el alumnado y el tutor o tutora, propuesta en la legislación provincial. Para revertir esta situación, esta política institucional hace que el alumnado recurse la materia en el espacio de tutoría.

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Esta modalidad de trabajo se viene sosteniendo desde hace dos años y los resultados en materia de promoción escolar están mejorando notablemente.

Se considera que en articulación con la tendencia a reconocer la presencia de nuevos textos políticos que regulan la ESO, es evidente la creciente legitimación de nuevas estrategias de acompañamiento pedagógico en la escuela secundaria. Concretamente referimos a la inserción de nuevas figuras que proponen generar otros espacios de enseñanza-aprendizaje.

Las investigaciones recuperadas, con el diseño de diversas estrategias de acompañamiento pedagógico, son los nuevos sujetos incorporados al escenario escolar: personal asistente técnico territorial, coordinador de curso y docente-tutor. En la mayoría de las iniciativas recuperadas el espacio de tutoría aparece como central, se lo reconoce como una instancia que viabiliza al personal docente-tutor al optimizar y profundizar el vínculo interpersonal con el estudiantado, para tornar posible la transmisión de conocimiento.

Pinkasz (2013) destaca la necesidad de "dar el tiempo necesario y orientar las políticas para el desarrollo de capacidades y documentos que no están necesariamente disponibles en las escuelas o por lo menos, de los que no cabe suponer su presencia de manera uniforme para todos los establecimientos" (p. 27). En otras palabras, las tendencias que se describen y las estrategias institucionales para actuar las políticas de ESO no se encuentran en las escuelas a priori, por la simple consecuencia de haber sido sancionadas legalmente. Todo lo contrario, cada escuela es el reflejo de un entramado político, desde donde se construyen condiciones institucionales para leer las políticas y para propiciar la inclusión de un alumnado que, hasta fecha, había estado ausente.

Notas finales: La gestión por proyecto, una variable constante en la batalla por garantizar el derecho a la ESO

Los estudios que venimos desarrollando desde la década del noventa (Miranda, Senén González y Lamfri, 2003), así como los más recientes (Bocchio, 2016a, 2016b; Miranda y Lamfri, 2017), tienen como punto de encuentro una tensión que atraviesa las políticas orientadas a garantizar la ESO, esto es: la gestión por proyecto continúa operando como el instrumento principal para la regulación de la escolaridad secundaria. El recuento de políticas analizadas posibilita reconocer que, al igual que en la década pasada, donde cobró auge, se sostiene la gestión por proyecto como instrumento para regular las políticas educativas.

En el marco del Plan de Mejora Institucional, la deslegitimación que la lógica programática posee es reconocida, incluso, en los documentos oficiales de esta política. El documento base del Plan se ocupa de esclarecer lo siguiente:

> El Plan de Mejora Institucional no es un proyecto o un plan más, un nuevo nombre para otros dispositivos. El Plan de Mejora 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 ellos y ellas. (Ministerio de Educación, 2011, p. 13)

Discursivamente este Plan pretende diferenciarse de la gestión por proyecto y los problemas inherentes a su lógica de funcionamiento. Sin embargo, en la práctica, una vez terminado el financiamiento y como consecuencia de los vaivenes políticos del país, a las escuelas les resulta difícil sostener en el tiempo iniciativas muchas veces exitosas, pero que demandan recursos no siempre disponibles (Bocchio, en prensa). Ejemplo de ellos es el pago de las horas de tutorías a docentes que se financian en el marco del Plan de Mejora Institucional. De este modo, el director plantea que el Plan, tras el cambio de gobierno nacional en diciembre de 2015, en esa coyuntura política atraviesa por cambios:

> Todo continúa pero no se sabe cómo. Tenemos que renovar un profe de Plan de Mejora, pero todavía no hemos podido empezar. Los chicos nos están preguntando por la tutoría. Cada dos o tres meses el profe cobraba, en marzo nos dijeron que no trabajen, pero en abril deberíamos arrancar. (Director, 2016)

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La fragilidad de este tipo de planes, programas y proyectos genera que ante una transición de gobierno, todo dependa de la voluntad de la nueva administración. Asimismo, produce en la escuela un vivir en permanente estado de incertidumbre: no saber cómo se sigue es un estado recurrente que la gestión por proyecto propone cuando a través de sus recursos se financia el pago del trabajo que el personal docente desarrolla. El peligro siempre latente es el cese en la renovación de los contratos laborales, modalidad principal de este instrumento de regulación escolar.

El objetivo de este artículo fue analizar las principales acciones ligadas a políticas de inclusión social y educativa que se están promoviendo para garantizar la ESO, y desde la tesis que lo originó planteamos la convivencia de estas políticas con la gestión por proyecto. Con base en las investigaciones recuperadas, fue posible dar cuenta de la relevancia de algunas iniciativas que posibilitaron cuestionar y romper, por primera vez, los esquemas de organización institucional y pedagógica que históricamente signaron este nivel de enseñanza. Sin embargo, y más allá de destacar la importancia de las necesarias transformaciones legales acontecidas, consideramos que es menester reflexionar e investigar oor qué la gestión por proyecto continúa estando instalada en la planificación de las políticas públicas para educación.

La lógica de programitis (Perazza, 2012) o proyectitis (Bocchio y Lamfri, 2015) implica caracterizar estas políticas por la dificultad para prolongarse en el tiempo, hecho que afecta el financiamiento de las iniciativas. Sería importante acrecentar que algo debe cambiar en la forma de financiar las políticas de fortalecimiento de la escolaridad secundaria. Las investigaciones demuestran que, si pretendemos que nuestra juventud ingrese y egrese de la escuela media, debemos tener claro que este desafío demanda tiempo, esfuerzo, inversión financiera y, por sobre todo, demanda pensar la inclusión como una política pública a largo plazo, de manera que esta trascienda las transiciones de gobierno. [7]

La ESO en Argentina es un derecho ganado para nuestro alumnado. Las transformaciones en los instrumentos de regulación de la escolaridad secundaria serán un factor esencial para garantizar este derecho y luchar contra aquello que Dubet (2008) denomina desigualdades justas de los sistemas educativos democráticos.

Todo indica que las legislaciones están proveyendo de marcos normativos necesarios. En un sistema educativo federal como el argentino, será momento de seguir construyendo las condiciones financieras, edilicias y de formación docente para que la reforma en los textos políticos pueda revolucionar las estructuras de la escuela secundaria. Salir de la mera crítica a la escuela secundaria y del fatalismo de los efectos que las políticas neoliberales suscitaron en la escuela pública es un desafío que implica pensar qué escuela queremos (Dubet, 2008). Debemos superar idealizaciones de un pasado que siempre fue mejor y al cual no queremos volver, simplemente porque era una escuela para muy poca población argentina.

La inclusión y el egreso de la escuela media es el desafío, es deseable que los medios contribuyan genuinamente a tal fin. Las investigaciones y legislaciones referenciadas en este trabajo aluden a poner en acto, actuar, implementar, poner en marcha las políticas educativas para la educación secundaria obligatoria como un proceso complejo, sin duda nuestras generaciones de jóvenes necesitan de políticas educativas que sean sinónimo de una escuela pública comprometida con transformar las condiciones objetivas de escolaridad para incluirlas e incluirnos en una sociedad más justa y democrática.

Referencias

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge: London

Barroso, J. (2006). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2009). O conhecimento como instrumento de regulação da ação pública em educação. Trabjo presentado en II Seminário de educação brasileiro (pp.30-45). Campinas: Unicamp.

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Bocchio, M. C y Lamfri, N. (2015) Sentido (s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina. Revista Iberoamericana de Educación, 69(3), 63-80.

Bocchio, M. C. (2016a) El derecho a la educación secundaria obligatoria: Políticas educativas y acciones concretas desde la dirección escolar. El caso de una escuela cordobesa. En C. La Serna (Comp.), Estado, política pública y acción colectiva: Praxis emergentes y debates necesarios en la construcción de la democracia (pp. 221-231). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de http://blogs.unc.edu.ar/doctoradoaypp/files/e-book-coloquio-iifap-final.pdf

Bocchio, M. C. (2016b). Ich wähle diese Schule: Einstellungen von Schu#lerinnen u#ber die Sekundarschule in einer Siedlung in Córdoba, Argentinien. En U. Clement, & V. Olsener, Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum. Fallbeispiele aus Argentinien (pp. 209-220). Alemania: Springer. Recuperado de http://www.springer.com/de/book/9783658117009

Bocchio, M. C. (en prensa). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades- Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

Calamari, M., Saccone, M. y Santos, M. (2014, julio). La flexibilización como estrategia para la inclusión. Una aproximación a las políticas de inclusión socioeducativa en la provincia de Santa Fe. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

Consejo Federal de Educación. (2009). Plan nacional de educación obligatoria. Resolución N.º 79/09, 28 de mayo de 2009.

Consejo Federal de Educación. (2009). Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Resolución N.º 84/09, 15 de octubre de 2009.

Consejo Federal de Educación (2009). Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional. Resolución N.º 88/09, 27 de noviembre de 2009.

Consejo Federal de Educación. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Resolución N.º 93/09, 17 de diciembre de 2009.

Consejo Federal de Educación. (2010). Pautas federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria. Resolución N.º 102/10, 24 de junio de 2010.

Consejo Federal de Educación. (2012). Plan nacional de educación obligatoria y formación docente 2012-2016 Resolución N.°188/12, del 5 de diciembre de 2012.

Dubet, F. (2008). ¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo? En M. Fernández Enguita, Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos (pp. 41-64). Madrid: Akal.

Friedberg, E. (1995). O poder e a regra. Dinámicas da acção organizada. Lisboa: Instituto Piaget.

Gluz, N. (2011). Análisis de los primeros impactos en el sector educación de la asignación universal por hijo (AUH) en la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: UNGS

Krawczyk, N. (2014) Sociología do Ensino Médio, crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez Editora.

Larripa, S., Austral, R. y Dabenigno, V. (2013). La pareja pedagógica en el primer año de la secundaria: Configuraciones, propósitos y actuación de las políticas. En VI Congreso Nacional Universidad de Comahue (pp- 1-25). Neuquén: Universidad de Comahue. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4554/ev.4554.pdf

Lascoumes, P. e Le Galès, P. (Eds.) (2004). Gouverner par les instruments. Paris: Presses de Sciences Po.

Ley N.º 24.195/93. Ley Federal de Educación. Congreso argentino, Buenos Aires, Argentina. 14 de abril de 1993

Ley N.° 25.864. Ley de 180 días de clases. Congreso argentino, Buenos Aires, Argentina. 4 de diciembre de 2003

Ley N.° 25.919. Ley Fondo Incentivo docente. Congreso argentino, Buenos Aires, Argentina. 11 de agosto de 2004

Ley N.° 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional. Congreso argentino, Buenos Aires, Argentina. 7 de septiembre de 2005

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Ley N.° 26.075. Ley de Financiamiento Educativo. Congreso argentino, Buenos Aires, Argentina. 21 de diciembre de 2005

Ley N.° 26.150. Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Congreso argentino, Buenos Aires, Argentina .23 de octubre de 2006

Ley N.° 26 206/06. Ley de Educación Nacional. Congreso argentino, Buenos Aires, Argentina. 14 de diciembre de 2006.

Maldonado, M. y Vanella, L. (2013). Programa de inclusión y terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años. Córdoba: UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_PIT_DIC_OKweb.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional. Buenos Aires:Autor.

Miranda, E. (2011) Globalización periférica, regulación política del sistema educativo y producción de desigualdades en Argentina ¿Dónde estamos ahora? Rizoma Freireano, 10. Instituto Paulo Freire España.

Miranda, E. (2013). De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. Revista Espacios en Blanco, 23, 9-32.

Miranda, E., Senén González, S., y Lamfri, N. (2003). Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa. Córdoba: Brujas.

Miranda, E. y Lamfri, N. (Org.) (2017) La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoridad. Discursos y textos y las políticas educativas. En E. Miranda y N. Lamfri (Org.), La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela (pp. 19-44). Ciudad: Miño y Dávila Editores.

Perazza, R. (Coord.). (2012). Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional. UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf

Pinkasz, D. (2013). Los Planes de Mejora Institucional de la Escuela Secundaria. Informe de Final de consultoría. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Rockwell, E. (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Sendón, M. (2011). El imperativo de la inclusión y la proliferación de significados acerca de la escolarización secundaria. En G. Tiramonti (Dir.), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela (pp. 155-178). Rosario: Homo Sapiens.

Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación: Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En R. Perazza (Comp.), Pensar lo público: Notas sobre la educación y el Estado (pp. 81-118). Buenos Aires: Aique.

SITEAL. (2017). Perfiles de país. Argentina. Recuperado de http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/perfiles-de-pais/4/argentina

Terigi, F., Toscano, A. y Briscioli, B. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: Aportes de tres investigaciones. Trabajo presentado en Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina.

Terigi, F., Baquero, R., Toscano, A, Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires, REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 293-319. Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf

Tiramonti, G. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino, Cuadernos de Pedagogía, 12, 33-46.

Toscano, A. (Coord.). (2012). Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de estudios y vuelta a la escuela conurbano (Argentina). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF): Universidad Nacional de General Sarmiento.

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Notas

[1] Ley Federal de Educación (1993), Ley de Educación Superior (1995) y leyes provinciales de educación.

[2] Ley de 180 días de clase (2003); Ley de Fondo Incentivo docente (2004); Ley de Educación Técnico Profesional Ley (2005); Ley de Financiamiento Educativo Ley (2005); Ley de Educación Sexual Integral (2006) y la Ley de Educación Nacional (2006).

[3] Con posterioridad se sanciona la Ley N.º 27.045/14 de EDUCACIÓN INICIAL que declara obligatoria la educación inicial para niños y niñas desde cuatro (4) años en el sistema educativo nacional, con lo que se modifica la Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06.

[4] El Consejo Federal de Educación, presidido por el Ministro de Educación de la Nación e integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades, es un organismo interjurisdiccional de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional. El principal objetivo es asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional. Las resoluciones emanadas de este organismo son de cumplimiento obligatorio para las jurisdicciones, cuando así se establezca en la Asamblea Federal, órgano superior del Consejo (LEN, arts. 116, 117 y 118, 2006).

[5] El registro de las iniciativas provinciales se construyó con base en la información provista por los sitios web de los ministerios de educación provinciales.

[6] Investigación posdoctoral (CONICET 2015-2017) titulada: Políticas de universalización de la escolaridad secundaria obligatoria y regulación de la gestión escolar. Un estudio en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, IDH-UNC.

[7] Se consideran los aportes de Perazza (2012) quienes analizan el financiamiento a las jurisdicciones promovido por el Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria. “En forma más directa: en 2010, los montos transferidos por el Plan representaron un 0,58% de los presupuestos ejecutados de las provincias en el nivel medio. Dicho de otro modo, por cada $ 100 que se gastan en ese nivel en la Argentina, solo 58 centavos tienen por objetivo fortalecerlo. En 2011 el porcentaje fue mucho menor. Así, de alcanzarse los objetivos de la política implementada, se podría concluir que menos del 1% del gasto del nivel habrá posibilitado torcer su inercia (representada por el 99% restante, destinado al sostenimiento del servicio habitual). Caso contrario, deberá evaluarse el impacto que estaría logrando ese porcentaje. Simultáneamente, correspondería estimar a cuánto debería ascender para que una de las condiciones necesarias para la eficacia de la acción –su adecuado financiamiento– esté presente” (p.109).

CC BY-NC-ND

PDF generado a partir de XML-JATS4R por Redalyc
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto