



ISBN: 9786073022569

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Moreno Olivos, T. (2019).

La educación secundaria en Argentina.

En P. Ducoing Watty (Coord.), *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (Colombia, Brasil y Argentina)* (pp. 235-318). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Tiburcio Moreno Olivos

INTRODUCCIÓN

El estudio de la educación secundaria es un tema fundamental en todos los países del mundo, pero particularmente en la región latinoamericana por el profundo significado de los planteamientos acerca de su obligatoriedad y permanencia contemplados en las reformas educativas de las últimas dos décadas, lo cual contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas, justas y democráticas. No obstante, la modificación de la legislación educativa que establece la secundaria obligatoria y ampliar su periodo de duración *per se* no garantiza la transformación del nivel ni asegura que los jóvenes de los estratos desfavorecidos puedan aprovechar esta ventaja en términos de una mejor educación, pues es sabido que “aún entre escuelas que ofrecen teóricamente el mismo currículo, se ponen en juego mecanismos segregatorios a través de los cuales los grupos más aventajados socialmente reciben las mejores oportunidades de aprendizaje” (Gorostiaga, 2012: 144).

Las reformas impulsadas en varios países de la región y la definición de nuevos marcos legales que apuntan a la obligatoriedad de la escuela secundaria como parte de la educación básica abren oportunidades interesantes de cambio, pero éste no transcurre de forma tersa, sino que conlleva diversas problemáticas.

Cuando sólo alcanzaba el nivel superior de la secundaria una exigua minoría, según parece, no había problemas. La cuestión ahora es muy diferente. Ser ciudadanos en democracias cada vez más ensanchadas, cada vez más informadas, más participativas, supone poder intervenir en contextos complejos [...] y la escuela tiene un papel que jugar en esta construcción (Gutiérrez, 2013: 116).

Una verdadera transformación de la secundaria requiere un cambio profundo en la gramática de la escuela. Cambiar su sentido y finalidad exige algo más que innovar las leyes y los reglamentos correspondientes, implica una metamorfosis de su cultura escolar, la transmutación de una mentalidad selectiva por otra más comprensiva, trastocar el tipo de relaciones que se establecen en el interior de la escuela y fuera de ésta, en sus vínculos con la sociedad más amplia (Moreno, 2010). Este cambio –aunque necesario y urgente– no es un proceso sencillo, porque la impronta de su origen sigue presente en la estructura, la lógica y la operación de la escuela secundaria.

La enseñanza media comprende la atención a los jóvenes de entre 13 y 18 años; en Argentina, ésta corresponde al último nivel de la educación general básica (EGB 3) y al polimodal según la denominación de la Ley General de Educación de 1993. Por su parte, la educación secundaria es la antigua denominación que aún se mantiene en Buenos Aires. En este documento se emplearán indistintamente los términos *media* y *secundaria* para designar a la escuela de los jóvenes (Romero, 2012a: 23).

El capítulo está organizado en ocho secciones. En la primera se hace un breve acercamiento sociohistórico a la república argentina, con algunos datos relevantes acerca del tipo de gobierno, demografía y economía. La segunda sección aborda la mutación de una escuela secundaria de élite hacia una educación de masas. La tercera se refiere al surgimiento y desarrollo de la educación secundaria y se analiza *grosso modo* las principales etapas por las que ha transitado hasta el momento presente. La cuarta comprende la estructura del sistema educativo nacional, las distintas modalidades y los niveles que lo conforman, así como algunas de sus políticas educativas más importantes. La quinta profundiza en la educación secundaria, las

finalidades, la forma de gobierno, las orientaciones, los ciclos y los campos de formación, el plan nacional y la estructura del nivel. La sexta se centra en el currículum e incluye un breve repaso de la reforma curricular, los criterios de organización, la articulación entre ciclos y con el nivel superior, y los núcleos de aprendizaje prioritarios para cada una de las áreas curriculares. La séptima aborda el desempeño académico de los estudiantes. Por último, la octava sección se refiere a la formación docente e incluye temas como la formación continua, el desarrollo profesional y el acompañamiento a profesores noveles.

UN ACERCAMIENTO SOCIOHISTÓRICO

Argentina es una república representativa y federal, cuyo territorio está dividido en 23 provincias y una ciudad autónoma, Buenos Aires, capital de la nación y sede del gobierno federal. Cuenta con una extensión territorial de 2 780 400 km², lo que lo convierte en el segundo país más grande de América del Sur, cuarto en el continente americano y octavo en el mundo.

Según datos del Banco Mundial (BM, 2013), al finalizar 2013 Argentina tenía una población de 41 450 000 personas, las cuales, en promedio, tenían un Índice de Desarrollo Humano (IDH), renta per cápita, nivel de crecimiento económico y calidad de vida entre los más altos de Latinoamérica. De acuerdo con el BM, su producto interno bruto (PIB) nominal es el 30 más importante del mundo, pero si se considera el poder adquisitivo, su PIB total convierte al país en la economía 23 más importante del mundo. En 2010, el BM clasificó a Argentina como un país de ingresos medianos-altos o como un mercado emergente.

Desde la Constitución promulgada en 1853 se estableció un sistema de gobierno representativo, republicano y federal, el cual se mantiene hasta el presente. La Constitución vigente surgió de la Convención Constituyente de 1994. Las provincias son autónomas y las autoridades del gobierno federal tienen su sede en la ciudad autónoma de Buenos Aires.

Existen tres tipos de poderes: el Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial. El Poder Ejecutivo lo ejerce el presidente de la nación, el cual es elegido por sufragio directo en doble vuelta junto con el candidato a vicepresidente. La segunda vuelta electoral se realiza entre las dos opciones más votadas si en la primera ninguna hubiera obtenido más de 45 por ciento de los votos válidos o si habiendo obtenido la opción más votada entre 40 y 45 por ciento, existiera una diferencia con la segunda opción menor a 10 por ciento. El presidente y el vicepresidente duran cuatro años en sus mandatos y pueden ser reelegidos inmediatamente por un periodo más.

El Poder Legislativo lo ejerce el Congreso de la nación y está integrado por dos cámaras: la de diputados, que reúne a los representantes directos de la población, y la de senadores, conformada por los representantes de las 23 provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires, correspondiéndole a cada una dos senadores por mayoría y uno por minoría, por lo que suman 72 en total (América Latina Unida, 2013).

El Poder Judicial lo encabeza la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina, integrada por cinco jueces nombrados por el presidente con acuerdo del Senado, que requiere una mayoría de dos tercios. En Argentina, las 23 provincias cuentan con una Constitución republicana y representativa que organiza sus propios poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, y regula el régimen de autonomía municipal. Las provincias pueden sancionar leyes sobre cuestiones no federales, pero las principales leyes comunes están reservadas al Congreso de carácter nacional.

Como casi todos los países latinoamericanos, Argentina afronta serios problemas de tipo político, económico, inseguridad y desempleo, entre otros; pero este país tiene un potencial de recursos naturales y una población joven educada que, bien orientados y gestionados, pueden ser un motor importante de su desarrollo en las próximas décadas.

Demografía

Como ya se dijo, según datos del BM al cierre de 2013, Argentina tenía una población de 41 450 000 personas, de las cuales 48.7 por ciento eran varones y 51.3 por ciento mujeres. Contaba con una población de edad mediana total de 30.5 años (varones, 29.5 años; mujeres, 31.6 años) y una tasa de crecimiento poblacional de 1.017 por ciento. En relación con el tipo de población, se trata de un país eminentemente urbano. El porcentaje de asentamientos urbanos (localidades de más de 2 000 personas) es de 89.31, mientras que el de los rurales con población agrupada (localidades de menos de 2 000 habitantes) es de 3.4 por ciento y la población rural dispersa (vivienda en campo abierto) es de 7.28 por ciento, según datos del censo de 2001.

Economía

La economía argentina se beneficia de una gran riqueza y variedad de recursos naturales, una población escolarizada, un sistema de agricultura y una importante base industrial, que llegó a ser la más desarrollada de América Latina pero tuvo cierto estancamiento a partir del último cuarto del siglo XX.

El país con el que tiene un mayor flujo de exportaciones (21.6 por ciento) e importaciones (33.2 por ciento) es Brasil. Según datos de *The world factbook* (CIA, 2011), Argentina exporta 85 360 millones de dólares, por lo que se sitúa en el lugar 45 del mundo, e importa 67 330 millones de dólares, ocupando también el lugar 45.

La canasta básica de alimentos que se calcula con base en el Índice de Precios al Consumidor (IPC), que difunde el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2007), sirve para establecer los índices de pobreza e indigencia, que en el segundo semestre de 2009 fueron de 13.2 y de 3.5 por ciento, respectivamente, aunque debido a la cuestionada metodología aplicada por el instituto desde 2007, consultoras privadas sostienen que estos números son superiores a los oficiales, rondando 32 por ciento de pobreza. Los indicadores so-

ciales se redujeron en forma significativa desde 2002 con valores de pobreza de aproximadamente 60 por ciento y una tasa de desempleo de 21.5 por ciento en el peor momento de la crisis económica que asoló al país durante este periodo (INDEC, 2007).

En la industria argentina se distinguen dos grandes sectores de tamaño similar, cada uno de los cuales aporta, de manera aproximada, un tercio de las exportaciones totales: 1) la agroindustria, denominada manufactura de origen agropecuario, y 2) la industria de origen no agrario o manufactura industrial.

Con respecto a las actividades productivas primarias, la cadena de la soya, junto a la petroquímica y la metal-mecánica, representan la base de la economía del país. El complejo hidrocarburos-químico-petroquímico-plásticos reúne 21.9 por ciento de las exportaciones totales, mientras que la cadena de la soya, 16 por ciento.

El país también cuenta con una importante riqueza petrolera y gasífera que genera una cadena de producción petroquímica. A esta cadena corresponde 20 por ciento de las exportaciones totales, de las cuales sólo 4.6 por ciento son exportaciones en bruto, sin industrialización. En cuanto a las actividades productivas secundarias, la industria manufacturera es la que más valor aporta al PIB, con 17.5 por ciento del total (Fernández *et al.* 2005).

Argentina tiene una tasa de desempleo de 7.2 puntos porcentuales, según datos estimados a 2012 por *The world factbook* (CIA, 2011). La distribución de ingresos por familia es de 45.8, estimado a 2009 según el índice Gini. Considerando este dato, Argentina ocupa el lugar 36 del mundo.

El desarrollo temprano de la educación popular colocó a Argentina junto a las naciones de mayor alfabetización del mundo; en la actualidad tiene 9.3 años de escolaridad promedio según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2012).

El Estado garantiza la educación gratuita en todos los niveles de enseñanza con excepción del posgrado universitario. El porcentaje de alfabetización asciende a 97.4 de la población, uno de los más altos de América Latina según el Censo del INDEC (2001). Argentina ocupa el lugar 45 en la clasificación del Índice de Desarrollo Humano.

no (IDH) y, en salud, el país tiene una esperanza de vida al nacer de 76.1 años (PNUD, 2012).

Una vez descritos algunos datos generales de carácter histórico, político, económico y demográfico para contextualizar el sistema educativo argentino y, en particular, la escuela secundaria de este país, en el siguiente apartado se abordará el paso de una secundaria de élite a una secundaria para todos.

EL TRÁNSITO DE UNA SECUNDARIA ELITISTA A UNA SECUNDARIA DE MASAS

Desde su génesis en los países desarrollados, la secundaria no fue pensada ni implementada para servir a las clases populares, sino para satisfacer las necesidades formativas de los grupos socialmente favorecidos: es decir, la élite de la sociedad occidental. La educación secundaria actual mantiene en buena medida el sello que la define como selectiva, reservada a la formación de los sectores medios que constituirían la burocracia del Estado, el magisterio de las primarias o que proseguirían su formación universitaria como clase dirigente. Además, conserva las tradicionales estructuras organizativas y curriculares con las que fue creada, lo que la convierte en una institución esencialmente moderna.

Hoy en día se plantea que este modelo de escuela, pensado en otra época y para otro tipo de público, ha entrado en crisis; todo parece indicar que ningún país está conforme con la secundaria que tiene, ni siquiera aquellos que han logrado un reconocimiento internacional por sus buenos resultados. De ahí que algunos autores planteen la necesidad de “refundar la escuela secundaria, pasar de un modelo selectivo a una escuela para todos, que sea parte de la educación básica y universal”. Lo anterior conduce, entonces, a intentar “diseñar otra escuela, de una naturaleza bien distinta” (Romero, 2012b: 9).

No obstante, refundar la escuela secundaria parece una empresa titánica, sobre todo si se considera que aun cuando en las últimas décadas ésta ha tenido una expansión sin precedentes en Latinoamé-

rica, su crecimiento no ha alterado de forma notoria ni su organización ni su cultura escolar. El paso de una escuela secundaria de élite a una secundaria de masas no parece fácil de lograr. Suprimir una educación pensada para una minoría selecta y en su lugar edificar una escuela para todos implica una transmutación de los valores y exige reemplazar una mentalidad selectiva, fuertemente arraigada en el *ethos* de la escuela secundaria, por un pensamiento democratizador. Esto es así pese a que en numerosos países la secundaria ya forma parte de la educación básica obligatoria, y es precisamente este rasgo la fuente de las tensiones más profundas.

Pero esta “transición” o “crisis” que aqueja a la secundaria contemporánea sólo es el resultado de una conversión más amplia, pues se reconoce que tanto la escuela como el sistema educativo se encuentran en transición.

En el contexto de esa crisis crecieron los índices de fracaso escolar, abandono y repitencia y se generaron nuevos fenómenos como la ‘marginación por inclusión’, que define la perversa situación de permanecer en la escuela sin garantías de aprender (Romero, 2012c: 22).

No se trata de una transformación menor, sino de un cambio cultural de gran magnitud, toda vez que significa pasar de una sociedad moderna industrial, con su escuela factoría y de masas, hacia una sociedad del conocimiento, la cual exige un nuevo formato escolar que no existe y que será preciso inventar.

En las últimas tres décadas, la secundaria se ha constituido en una institución clave para democratizar la educación en el presente siglo. Las políticas argentinas en la materia han seguido las tendencias emanadas de los organismos internacionales de crédito, que han enfocado sus recomendaciones en este nivel educativo. En Argentina, la obligatoriedad de la educación secundaria queda establecida en la Ley de Educación Nacional (LEN) o Ley No. 26.206 de 2006, en la cual se amplían los años de obligatoriedad escolar (antes eran 10 años y con la nueva ley se amplían a 13) y se garantiza su gratuidad (Congreso de la Nación, 2006).

Sin embargo, elevar a rango constitucional la obligatoriedad de la educación secundaria por sí mismo no garantiza su cumplimiento en los centros escolares. La región latinoamericana se caracteriza por contextos complejos marcados por fuertes contrastes; ergo, el establecimiento de la escolarización universal de la secundaria conlleva considerar las singularidades de cada uno de los países de la región. En Argentina, esa complejidad del contexto se multiplica en el interior de cada una de las 24 jurisdicciones (correspondientes a las 23 provincias y la ciudad de Buenos Aires).

En torno a la escuela secundaria existe cierta convergencia entre los países de América Latina con respecto a: 1) el reto de garantizar la asistencia obligatoria aun con constantes niveles de pobreza y desigualdad social, y 2) la permanente búsqueda de la identidad y el sentido en términos de una definición de la educación secundaria. Este tramo de enseñanza de carácter intermedio justificó su razón de ser mientras conservó su sentido propedéutico y elitista, acompañando con rigor los procesos económicos y políticos de esa sociedad. La secundaria mediaba en las “promesas” que siempre llegarían para algunos jóvenes, mientras que se sabía de antemano que la mayor parte de ellos no accedería a ese grupo (Asprella, 2013: 20).

Existe cierto consenso internacional acerca de los exigüos resultados de la escuela secundaria y su incapacidad para reducir la desigualdad educativa –por mencionar sólo algunos de sus múltiples problemas–, de ahí que un tratamiento serio del tema pasa necesariamente por analizar el contexto histórico-social, político y económico de las últimas décadas (en este caso de Argentina), en que se sitúa la secundaria.

Aunque en la actualidad la educación secundaria está expuesta a múltiples diatribas desde distintos frentes, no se trata de algo nuevo, pues éstas parecen ser históricas. Entre las críticas más constantes y sonantes encontramos aquellas que tienen que ver con la frecuente dificultad para lograr su delimitación conceptual, aspectos institucionales, de contenidos, de rendimiento y de habilitación al nivel superior. En los países desarrollados, estos ataques han conducido desde hace tiempo a diversos análisis; así, la escuela secundaria en Estados Unidos ya era centro de intensos debates desde sus orígenes,

los cuales se remontan al siglo xvii en algunos de los estados, aunque con fuerte presencia de prácticas elitistas y sentido religioso. Los modelos de mayor masificación se instauraron hacia mediados del siglo xviii y tuvieron un impulso significativo a principios de 1800. Las críticas al nivel secundario de los años treinta y cuarenta del siglo xx reflejan las constantes crisis que este nivel ha padecido a lo largo de su historia (Asprella, 2013).

La siguiente cita de uno de los sociólogos de la educación más importantes es significativa al respecto e ilustra que la crisis de identidad que sufre la escuela secundaria es de vieja data:

La enseñanza secundaria se encuentra hoy en día en unas condiciones muy especiales que hacen que esa cultura se torne excepcionalmente urgente. Desde la segunda mitad del siglo xviii, la enseñanza secundaria atraviesa una crisis muy grave que aún no ha llegado a su desenlace. Todo el mundo se da cuenta de que no puede seguir siendo lo que en el pasado fue: sin embargo, lo que ya no se ve con la misma claridad es en lo que está llamada a convertirse (Durkheim, 1996: 122-123, citado en Asprella, 2013: 20).

Los cambios en las relaciones de producción, de poder y las controversias teóricas y prácticas de los modelos políticos y económicos en el ámbito mundial a partir de fines del siglo xix y del propio xx, hicieron tambalear la estructura de la escuela secundaria clásica. Ésta debía ajustar su misión a un mundo cambiante, pero había fuertes resistencias.

Desde su génesis y lejos de la intención de universalizarse, la secundaria se convirtió en el cedazo selectivo para el modelo de sociedad basado en la concentración del poder y la riqueza, la propiedad privada de los medios de producción y la correspondiente división del trabajo. Este escenario ha sido prácticamente el mismo en América Latina, tal como ocurrió en su época en Europa y Estados Unidos. La educación secundaria funcionó con una definición tácita que operaban los adultos de los sectores dominantes sobre quienes acudían a ella. Ellos sabían “políticamente” por qué “mandaban” a

sus hijos a la secundaria. Es evidente que este mandato ha cambiado en la actualidad.

En la revisión de la bibliografía sobre este tema es fácil percatarse de que la escuela secundaria actual no tiene el mismo significado social que en sus orígenes. Una diferencia notoria es que en principio no era obligatoria como ahora lo es; al contrario, era una escuela pensada sólo para unos pocos, marcada por una fuerte vocación selectiva que era declarada y reconocida abiertamente. Esto significa que todo el mundo aceptaba que la secundaria había sido creada para formar a las élites dirigentes urbanas de la república naciente, o bien que era un estadio temporal para cursar estudios superiores. La función de selección estaba incorporada en la mentalidad de los agentes escolares, en las familias y en los propios alumnos.

La historia es una fuente importante de conocimiento, es imprescindible para el análisis y comprensión del presente y para vislumbrar las posibilidades del futuro. Para entender la complejidad, los logros y desafíos de la enseñanza secundaria contemporánea en el caso concreto de Argentina, resulta ineludible remitirse a sus orígenes y revisar las transformaciones que ha sufrido en el tiempo. Esto es precisamente lo que se tratará en el punto siguiente.

GÉNESIS Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ARGENTINA

Como hemos visto, la secundaria surgió como un nivel educativo reservado a la formación de sectores minoritarios de la población. En Argentina, la red de colegios nacionales, escuelas de comercio y normales en las capitales de provincias, creada en el último tercio del siglo XIX, se dispuso en torno a un modelo de formación humanista-enciclopédico, a un currículum marcadamente disciplinar y a una práctica pedagógica cuyo epicentro era el docente (Palamidessi, 2012).

El origen de este nivel se puede establecer en el año 1863 con la creación del primer colegio de esta naturaleza: el Colegio Nacional de Buenos Aires, con un currículum destinado a la formación política y la preparación para la educación universitaria (DINIECE, 2011a).

Los colegios nacionales fueron las instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y de la formación para la universidad, y se distinguieron por su carácter selectivo y por su contenido humanista.

La escuela media o secundaria argentina se inicia con los liceos; el instituto humanista representa el modelo de educación media por excelencia. A estos centros escolares asistían los jóvenes de las clases sociales privilegiadas, cuyo propósito era cursar la secundaria para continuar sus estudios en la universidad antes que para obtener un diploma que les permitiera incorporarse al mercado de trabajo. Posteriormente, a inicios del siglo xx, estas escuelas se fueron expandiendo y para mediados del siglo ya competían con las normales en cuanto a la preferencia de los alumnos.

Por otro lado, la educación secundaria argentina se caracterizó en América Latina por su pronta expansión. Junto con Chile y Cuba, Argentina es uno de los países que más ha avanzado en la escolarización de los jóvenes, acercándose a índices de países industrializados. La bibliografía revisada indica que esta tendencia hacia una mayor escolarización estuvo relacionada con la temprana universalización de la educación primaria en el país; el aumento de años de estudio obligatorios; la demanda de las familias, basada en la convicción de una obligatoriedad social respecto de este nivel, y los requerimientos de certificados educativos en el mercado de trabajo (DINIECE, 2007).

El desarrollo de la escuela secundaria argentina muestra similitudes y diferencias con el que tuvo este nivel educativo en otros países de evolución temprana. En efecto, en Argentina ésta surge a partir de un determinado modelo institucional –el del Colegio Nacional– que, igual que en el caso de otros países de Europa, funcionó como institución de referencia. También se expandió a mediados del siglo xx de manera notable, tal como ocurrió en esos países (Acosta, 2012: 132).

Sin embargo, esta expansión de la escuela media presenta también ciertas especificidades. Su masificación se produce desde una matriz de incorporación y expulsión en forma simultánea, y estos procesos se relacionan con el modelo institucional de la escuela se-

cundaria, cuyo origen radica en el modelo institucional del Colegio Nacional (Acosta, 2012: 132).

Un breve recorrido por la historia de este nivel permite apreciar la continuidad de un modelo tradicional durante su creación y expansión. Por el contrario, no existe una tendencia de ruptura a través de modelos comprensivos o de escuela única. La secundaria argentina es producto del cruce de dos tendencias frente a la masificación: la continuidad del modelo institucional tradicional junto con el sostenimiento de una estructura unitaria (apoyada sobre ese modelo institucional) que permitió la masificación –incorporación de matrícula constante– y la segmentación –expulsión de matrícula y formación de circuitos de calidad educativa diferenciada (Acosta, 2012). Acosta distingue seis etapas en la evolución cuantitativa del nivel medio y afirma que éstas dan cuenta de su crecimiento constante y sostenido a lo largo del siglo XX, así como de un predominio de los bachilleratos como modalidad privilegiada a lo largo de la historia de la escuela secundaria. A continuación se describe brevemente cada una de esas etapas.

Etapas fundacional

En Argentina, a la creación de la educación elemental gratuita y obligatoria se suma un nivel secundario en la segunda mitad del siglo XIX, que toma el modelo de organización prusiano y francés con una función propedéutica. Estas escuelas se ocuparon de la formación de las clases dirigentes y para la universidad. El carácter selectivo y el contenido humanista fortalecieron la homogeneidad tanto de los alumnos como de las escuelas en relación con el modelo institucional (Dussel, 1997).

El Colegio Nacional de Buenos Aires se creó por decreto durante la presidencia de Mitre en 1863 y se le definió como una casa de educación científica preparatoria en la que se cursarían letras, humanidades, ciencias morales, físicas y matemáticas. El Colegio Nacional se conformó sobre la base del Colegio San Carlos y, como gozaba de mayor valoración social, funcionó como modelo para la escolariza-

ción de los jóvenes. Dada su relevancia, el Colegio Nacional operó como “institución determinante” en tanto sirvió como modelo institucional para las futuras escuelas medias (Acosta, 2012).

Etapa “peronista”

Durante los dos primeros gobiernos peronistas se produjeron cambios importantes en la configuración del nivel medio, aunque se mantuvieron ciertas tendencias fundacionales. En relación con esto último, es notable en este periodo el fuerte crecimiento de los colegios nacionales, que duplican la matrícula, así como el aumento en la cantidad de establecimientos. Los cambios más significativos se produjeron con la expansión de la enseñanza técnica. Esta propagación de las escuelas técnicas junto con la Universidad Obrera Nacional supuso el desarrollo de nuevas estructuras curriculares e institucionales que desafiaron el modelo de educación secundaria hegemónico.

Sin embargo, se identifican dos elementos que relativizan la apreciación anterior: por un lado, la formación de los profesores se basó en la misma lógica disciplinaria y formalista propia de los colegios nacionales y, por el otro, el bachillerato mantuvo a lo largo del periodo su predominio en la matrícula del nivel secundario, de manera que se mantuvo la valoración de esta modalidad frente a las nuevas ofertas institucionales (Acosta, 2012).

Etapa desarrollista

La demanda de estudios de nivel medio aumentó mucho entre 1960 y 1973, con picos de crecimiento hacia mediados de los años sesenta. El desarrollo económico-social del periodo permite comprender la expansión de las modalidades con salida laboral por sobre las tradicionales. Así, mientras las escuelas normales crecieron más que los bachilleratos, las escuelas comerciales lo hicieron cuatro veces más que los colegios nacionales y 60 por ciento más que las normales.

Sin embargo, las escuelas técnicas crecieron sólo 14 por ciento; esto es paradójico si se tiene en cuenta el desarrollo de las industrias y las oportunidades creadas en el campo de la producción en ese momento.

En cuanto al bachillerato, cabe señalar dos cambios de importancia: la creación del ciclo básico de la escuela media (ciclo común para todas las modalidades) con el fin de ofrecer una formación homogénea al conjunto de los estudiantes del nivel secundario, y la transformación de las escuelas normales en bachilleratos pedagógicos en 1969. Dichos cambios permiten pensar en una homologación de las prácticas curriculares hacia el modelo del bachillerato como el de mayor valor social. Diversos estudios señalan la similitud de las escuelas comerciales con los bachilleratos (Gallart, 2006).

Etapa autoritaria

Durante el periodo 1976-1983 crecieron los bachilleratos frente a las modalidades técnica y comercial. Esto se debe a dos factores: 1) el proceso de desindustrialización que comenzó con el gobierno militar desalentó la inversión en este tipo de oferta educativa, y 2) la restricción en el acceso impuesta por el mismo gobierno transformó los bachilleratos en “playas de estacionamiento” para una cantidad creciente de adolescentes.

En ese momento, la mayoría de los establecimientos continuaba regida por planes y programas de fines del siglo XIX, sólo parcialmente modificados en 1957 y retocados ideológicamente en 1983. Si bien existían al menos 187 planes nacionales a los que se debían agregar numerosos provinciales, en los hechos la diversidad formal de planes de estudio se combinaba con una tendencia a la homogeneidad de sus contenidos que dificultaba la atención a la diversidad de situaciones socioeconómicas y de necesidades personales de los estudiantes. Predominaba un patrón rígido y lógico-formal correspondiente a un plan de un bachillerato humanístico convencional al que se le agregaban o quitaban algunas horas o asignaturas (Aguerrondo, 1996).

Etapa democrática

Con el restablecimiento de la democracia en 1983 creció la matrícula del nivel medio: mientras en 1960, 24.5 por ciento de los jóvenes y adolescentes entre 13 y 18 años asistían a la escuela secundaria, en 1996 dicha cifra ascendió a 67.2 por ciento. El incremento de la matrícula se fundamenta en diversas medidas generadas por el Estado: la supresión de los exámenes de admisión, la renovación de los planes de estudios en algunas provincias (tendencia a mantener un ciclo común de formación general de tres años y un ciclo superior especializado), la creación de nuevos establecimientos educativos en las provincias y el cambio en las prácticas de evaluación (Acosta, 2012: 140).

En este mismo periodo, mediante la investigación, se identifican fenómenos crecientes de segmentación a partir de circuitos en el sistema de educación que no responden a la existencia de ámbitos diferentes de gestión (público o privado), sino a la conformación de trayectos entre escuelas primarias y secundarias de buena y mala calidad educativa. Las primeras son demandadas por los sectores altos y medios de la sociedad, mientras que las segundas van “quedando” para sostener la demanda de acceso de los sectores populares (Acosta, 2012: 140-141).

Etapa reformista

Los años noventa del siglo pasado aportaron cambios fundamentales para el sistema educativo argentino y, en especial, para la escuela media. Por un lado, mediante la Ley No. 24.049 de transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de los servicios educativos (Congreso de la Nación, 1992) se ceden las escuelas medias y los institutos terciarios a la jurisdicción provincial; por otro, la Ley Federal de Educación de 1993 (Congreso de la Nación, 1993) estableció 10 años de educación obligatoria y transformó la estructura del sistema –nivel inicial, educación general básica (hasta segundo de la anterior escuela media) y polimodal (tres últimos

años de la escuela media). Se propuso, a su vez, la articulación de la enseñanza técnica a través de la creación de trayectos técnico-profesionales. Finalmente, se cambió la estructura curricular por medio del diseño de contenidos básicos comunes para todo el país, que incluyeron la renovación de los planes de estudio y la diversificación de la estructura curricular del bachillerato en diversas modalidades para el ciclo polimodal (Acosta, 2012).

Más allá de los avances o retrocesos que se vinculan con las reformas de los años noventa, lo cierto es que la extensión de la obligatoriedad hasta el segundo año de la anterior escuela media produjo un salto importante en la evolución de la matrícula en el nivel.

A modo de síntesis de este apartado, se puede afirmar que en Argentina, desde la segunda mitad del siglo XIX y durante casi todo el XX, para la educación media se mantuvo un modelo institucional basado en el patrón rígido y lógico formal del bachillerato humanista, un modelo que se presentaba como homogéneo frente a lo que ya era heterogéneo. El retorno de la democracia y la extensión de la obligatoriedad escolar hasta los 15 años de edad a partir de 1993 produjo un avance importante en la matrícula: la tasa neta de la escolarización de los jóvenes de 13 a 14 años pasó de 38.8 a 68.5 por ciento en el año 2000 (Acosta, 2012). Incluso si se consideran los tres últimos años de la educación media (el nivel polimodal) se verifica que entre 1998 y 2003 la matrícula creció 21 por ciento (al pasar de 1 211 514 a 1 445 920 alumnos). El análisis de las modalidades de polimodal con mayor cantidad de matrícula puede constituir una vía para evaluar el peso del “bachiller tradicional” en la escolarización de los jóvenes del siglo XXI (Acosta, 2012).

Una vez que se ha pasado revista a la génesis y progresión de la enseñanza secundaria en el país sudamericano, en la siguiente sección se tratará, en un primer momento, la forma en que se encuentra estructurado el sistema educativo argentino, para después conocer las distintas modalidades y niveles que lo conforman, así como algunas de sus políticas más significativas.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Un sistema educativo puede definirse como el conjunto organizado de servicios y acciones reguladas por el Estado que garantizan el derecho a la educación. En el caso argentino, dicho sistema está integrado por los servicios estatales y privados, de gestión cooperativa y social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación definidos en la Ley No. 26.206 (Congreso de la Nación, 2006).

El sistema educativo argentino se encuentra en un proceso de unificación en todo el país con la finalidad de asegurar su ordenamiento y cohesión, la organización y la articulación de los niveles y las modalidades educativas, y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan. La educación es obligatoria desde la edad de cinco años hasta la finalización de la escuela secundaria a los 17. El sistema comprende cuatro niveles (educación inicial, primaria, secundaria y superior) y ocho modalidades, los cuales se abordarán a continuación.

Los niveles

El sistema educativo argentino está conformado por cuatro niveles educativos, a saber: inicial, primaria, secundaria y superior. A continuación se describe brevemente cada uno de ellos:

- 1) *Educación inicial*. Admite niños desde los 45 días hasta los cinco años de edad, siendo obligatorio el último año.
- 2) *Educación primaria y secundaria*. Este tramo tiene una duración de 12 años de escolaridad. Las autoridades pueden elegir una estructura de siete años de primaria y cinco de secundaria o bien de seis años de primaria y seis de secundaria. La *primaria* se inicia a los seis años de edad y consta de seis o de siete años según la estructura que elija cada jurisdicción; la *secundaria* tiene una duración de seis o cinco años según cada jurisdicción lo determine. Se divide en dos ciclos:

a) El básico, de carácter común a todas las orientaciones y corresponde a la baja secundaria. De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 97 (CINE 2) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), se trata de

el primer ciclo de enseñanza secundaria y tiene como objetivo crear las condiciones favorables para una educación continua y con mayores oportunidades de educación, completando la formación de las destrezas básicas. Consta de dos o tres años de formación y la mayoría de los países de la región los incluye en el ciclo de formación obligatoria (Rico y Trucco, 2014: 14).

También, de acuerdo con la CINE 2011, se señala que los programas del nivel CINE 2 o educación secundaria baja, en general, tienen como objetivo “sentar las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida sobre las cuales los sistemas educativos puedan expandir oportunidades de educación adicionales” (UNESCO, 2013: 47).

b) El orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Este ciclo corresponde a la alta secundaria. Según la misma CINE 3, se define como:

el último nivel de la educación secundaria (requiere nueve años de educación previa), organizada en asignaturas y con un nivel de docentes más calificados que en el nivel anterior. En la mayoría de los países de la región este nivel no es obligatorio (Rico y Trucco, 2014: 14).

En el caso de Argentina, este ciclo sí forma parte de la educación obligatoria, dado que la obligatoriedad comprende 13 años.

3) *Educación superior*. Este tramo abarca: a) universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados (Congreso de la Nación, 1995), y b) institutos de educación superior de

jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada (Congreso de la Nación, 2006).

Las modalidades

Las modalidades se refieren a las opciones organizativas o curriculares de la educación común (aquella que se imparte a los alumnos sin problemas de aprendizaje), en uno o más niveles educativos, que responden a requerimientos específicos de formación y a las singularidades permanentes o temporales, personales o de contexto, con el fin de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los distintos niveles educativos (ME, 2013a).

Como ya se dijo, el sistema educativo argentino cuenta con ocho modalidades educativas:

- 1) *Educación técnico profesional*. Es una modalidad de educación secundaria y educación superior que atiende la formación de técnicos medios y superiores en ámbitos ocupacionales específicos y de la formación profesional.
- 2) *Educación artística*. Incluye tres tipos: a) formación en distintos lenguajes artísticos, en todos los niveles y modalidades; b) formación específica de nivel secundario para quienes la elijan, y c) la que se imparte en los institutos de educación superior (profesorado en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas).
- 3) *Educación especial*. Salvaguarda el derecho a la educación de personas con discapacidades, en todos los niveles y modalidades.
- 4) *Educación permanente de jóvenes y adultos*. Garantiza la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida; ofrece posibilidades de formación permanente.

- 5) *Educación rural*. Abarca la educación inicial, primaria y secundaria; garantiza el cumplimiento de la escolaridad obligatoria considerando las necesidades de la población rural.
- 6) *Educación intercultural bilingüe*. Incluye educación inicial, primaria y secundaria; asegura el derecho de los pueblos indígenas a una educación que preserve y fortalezca su cultura, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, que posibilite su desempeño en un mundo multicultural y mejore su calidad de vida.
- 7) *Educación en contextos de privación de libertad*. Garantiza el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y su desarrollo pleno.
- 8) *Educación domiciliaria y hospitalaria*. Comprende la educación inicial, primaria y secundaria; salvaguarda el derecho a la educación de quienes no pueden asistir normalmente a la escuela obligatoria por motivos de salud (ME, 2013a).

Políticas educativas

Distintas investigaciones actuales informan de la creciente segmentación social del sistema educativo argentino (Kessler, 2002; Veleda, 2009), así como de las diferencias en cuanto a la calidad de la educación entre escuelas secundarias públicas que atienden a alumnos de distintos sectores sociales (Cervini, 2005; Dussel, 2009; Tuñón y Halperin, 2010). La obligatoriedad (junto con el Programa Conectar) aparece como la principal novedad en las políticas sobre la secundaria a partir de la sanción de la LEN de 2006 (Congreso de la Nación, 2006). Las políticas de reforma afrontan dos desafíos: 1) garantizar el derecho a la educación secundaria establecido legalmente, y 2) reducir la segmentación social del nivel y asegurar un piso mínimo de calidad para todos los estudiantes (Gorostiaga, 2012: 142).

Entre las principales políticas en materia de educación obligatoria implementadas por el gobierno argentino en las últimas décadas destacan tres: 1) organización institucional y pedagógica de las trayectorias escolares (CFE, 2009b), 2) políticas socioeducativas (ME,

2013b), y 3) descentralización del sistema educativo (CFE, 2009b; Filmus, 2001; 1997). A continuación comentaremos brevemente cada una de ellas.

Organización institucional y pedagógica de las trayectorias escolares

Los principios de obligatoriedad y universalización de la educación secundaria incorporan un cambio significativo en las formas de organizar la vida escolar y la experiencia de los alumnos, cuestionando su carácter selectivo (CFE, 2009c).

La escuela enfrenta una serie de problemas en su función transmisora, entre los que se encuentran: el debilitamiento del vínculo pedagógico, la pugna entre las diferentes expectativas de docentes y alumnos, así como los nuevos modos de acceder, almacenar y apreciar el conocimiento.

Por otro lado, concretar el principio de obligatoriedad de la secundaria exige, entre otras tareas, adecuar la organización institucional, revisar y transformar el modelo pedagógico, cambiar la distribución de los espacios y tiempos, y el agrupamiento de los alumnos. También implica reorganizar la educación de modo que involucre tanto las expectativas positivas de los docentes como el compromiso de los jóvenes con su aprendizaje.

Otro punto nodal consiste en enfocar las políticas educativas en las trayectorias escolares reales de los alumnos. Situar dichas trayectorias en el centro del proceso formativo demanda una acción colectiva y sistemática de la escuela, mediante el despliegue de acciones concretas que atienden las discontinuidades y las rupturas, las experiencias formativas de los estudiantes y las representaciones que de éstos tienen los docentes.

Esto significa que las políticas y las normativas aplicadas tienen como propósito capacitar a las escuelas para atender una población diversa, mediante estrategias de fortalecimiento institucional y el acompañamiento a los equipos directivos y docentes, además del diseño de propuestas de trabajo que atiendan estas variaciones

y faciliten el intercambio entre las escuelas y sus maestros. Esto no sólo para compartir experiencias, sino también para hacer visibles los saberes que en ellas se producen en cuanto a la tarea de enseñar.

Otras formas de fortalecer a las secundarias tienen que ver con la implementación de planes de mejora jurisdiccionales e institucionales, entre los cuales destacan: una política prioritaria que promueva una gestión democrática, acciones institucionales de inclusión, formas diversas de organización escolar, conformación y organización de equipos docentes, incorporación de nuevas figuras, redefinición de funciones y políticas de vinculación con otros ámbitos, etcétera.

En consideración con las prescripciones de la Ley No. 26.206 (Congreso de la Nación, 2006), las autoridades educativas argentinas han propuesto diversas estrategias para fortalecer la organización institucional de la escuela secundaria, entre las cuales destacan (CFE, 2009b): 1) acordar criterios federales de reorganización institucional bajo la premisa de una escuela para todos; 2) determinar criterios comunes que consoliden formas democráticas de gobierno escolar; 3) instrumentar planes de mejora que fortalezcan la enseñanza y las trayectorias escolares, y que permitan diversos recorridos pedagógicos y formas distintas de organizar la docencia; 4) promover una cultura de la convivencia basada en el diálogo que conforme la relación profesor-alumno y la autoridad docente; 5) fomentar espacios extracurriculares para la participación estudiantil, y 6) pactar mecanismos de trabajo que permitan diversas formas de aproximación tanto a los estudios superiores como al mundo del trabajo.

Las formas en que se gestionan las instituciones educativas, en este caso de educación secundaria, juegan un papel relevante en cuanto a las posibilidades de cristalizar su proyecto formativo. La gestión debe ser reformada con el fin de gestar nuevas identidades. En estas coordenadas se afirma que

la gestión institucional que se expresa en la forma de organizar el trabajo escolar, en los modos como se deciden las cosas y el tipo de decisiones que se toman, en el diseño del tiempo y el espacio, en las normas y las sanciones, en los intercambios comunicacionales, entre otras cuestio-

nes, puede resultar algo más que la transmisión de la lógica de la maquinaria escolar explícita. Puede ser profundamente transformadora y también constituirse como enseñanza (Romero, 2012c: 24).

Políticas socioeducativas

La histórica ampliación del acceso a niveles cada vez más altos de escolarización no implica necesariamente un proceso de igualdad de oportunidades. Como ocurre con la secundaria en muchos países de América Latina, las desigualdades no consisten tanto en el acceso a la escuela, sino en la diferencia de los aprendizajes obtenidos. Sin embargo, esta situación no impide la implementación de políticas y prácticas que suavicen o reviertan el carácter reproductor de la educación, aunque para lograr un impacto positivo y duradero sobre la desigualdad social es preciso que estén acompañadas por políticas sociales progresistas y por mecanismos de redistribución de la riqueza (Gorostiaga, 2012).

El sistema educativo argentino cuenta con una Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS), cuyo propósito consiste en promover el ingreso, la permanencia y la promoción de los alumnos de todos los niveles de la escolaridad obligatoria y contribuir a una educación de calidad con igualdad de oportunidades (ME, 2013b).

La DNPS también favorece el ingreso de los jóvenes que permanecen fuera del sistema educativo, acompañando las trayectorias escolares de aquellos que afrontan obstáculos para continuar la secundaria. Entre las acciones de apoyo y acompañamiento se enlistan: Propuesta de Apoyo Socioeducativo, Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar, Propuesta de Apoyo a las Escuelas con Albergue Anexo, Programa Nacional de Extensión Educativa (Centros de Actividades Juveniles), Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, Parlamento Juvenil del Mercosur, Programa de Ajedrez, provisión de libros, materiales didácticos y útiles escolares, muestras gráficas itinerantes, aporte para la movilidad y becas escolares (ME, 2013b).

En la introducción del documento denominado Propuestas para la Inclusión y/o Regularización de las Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria (CFE, 2010) se establece que, en este momento, el debate sobre el futuro de este nivel educativo trasciende sus propios límites. Garantizar el derecho a educarse no sólo representa un imperativo a cargo de las áreas de gobierno específicas, sino un desafío ético y político asumido por el conjunto de la sociedad, expresado en el siguiente marco normativo: 1) LEN o Ley No. 26.206; 2) Ley No. 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y 3) Decreto 1602/09 de Asignación Universal por Hijo para Protección Social (CFE, 2010).

En consecuencia, se plantea que es primordial realizar las transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas necesarias para que todos los jóvenes, desde sus diversas condiciones de vida y trayectorias escolares previas, reciban una educación secundaria de calidad.

Mediante este marco legal, los acuerdos generados por el Consejo Federal de Educación (CFE) sobre educación secundaria (CFE, 2009a, 2009c, 2009d, 2009e, 2009f) promueven diversas propuestas educativas que incluyen diferentes formatos institucionales, modalidades de cursos y criterios de evaluación, promoción y acreditación.

De esta forma, sientan las bases para construir alternativas de inclusión y/o regularización de la trayectoria escolar para que todos/as los adolescentes y jóvenes participen de experiencias culturales y educativas, que se adecuen a las particularidades de cada región, jurisdicción y zona (CFE, 2010).

En el mismo documento se señala que para el cumplimiento de la obligatoriedad de la LEN (Congreso de la Nación, 2006), se propone que el Estado nacional y los gobiernos provinciales establezcan diversas alternativas educativas, de modo que se garantice el derecho a una educación secundaria con conocimientos y valores relevantes.

Acercas de las estrategias diferenciadas para la inclusión educativa, se promueve un conjunto de prácticas que procuran atender en su especificidad a diversos grupos de la población de jóvenes que

actualmente necesitan regularizar su situación o incorporarse al sistema educativo (CFE, 2010).

- 1) *Regularización de la trayectoria escolar.* Se contemplan tiempos y espacios diferenciados para desarrollar estrategias pedagógicas e institucionales dirigidas a alumnos del ciclo básico que presenten prolongadas inasistencias, repeticiones o hayan ingresado a destiempo a la secundaria. La regularización de la trayectoria considera los siguientes dispositivos: selección de contenidos más relevantes del currículum escolar; grupos reducidos; acompañamiento tutorial; formas de evaluación flexibles; empleo de materiales curriculares elaborados ex profeso, y acuerdo entre directivos y padres o tutores para el seguimiento de las trayectorias escolares. Algunas iniciativas de regularización de las trayectorias incluyen las escuelas de reingreso, las aulas de aceleración y las instancias de promoción asistida (CFE, 2010).
- 2) *Unidades articuladas de educación secundaria.* Constituyen alternativas para el ciclo básico. Se trata de unidades de trabajo insertas en el contexto sociocultural, con una propuesta pedagógica que incluye la capacitación laboral y la formación artística, al tiempo que fomentan la continuidad de los estudios en el ciclo orientado.

Esta estrategia considera la articulación institucional mediante una escuela secundaria anexa que se corresponsabiliza por la inclusión de los alumnos, la continuidad de su trayectoria en el ciclo orientado y la extensión del certificado de estudios cursados. También de la integración de equipos de gestión y docentes que atienden las tareas educativas y administrativas, así como de la vinculación con otros actores comunitarios; el reconocimiento educativo de otros espacios y actores que posibiliten múltiples formatos organizacionales e institucionales; formas de organización curricular que consideren la intensificación de la enseñanza y el aprendizaje, la acreditación y la promoción no graduada, así como tomar cursos en otras instituciones educativas e ingresar y transitar en tiempos diferenciados (CFE, 2010: 3-4).

3) *Estrategias diseñadas para espacios sociales rurales aislados.* Consisten en incorporar alumnos rurales a los ciclos básicos u orientados. Estas estrategias consideran: la enseñanza y el aprendizaje situados, la convivencia de diferentes modelos, evitando generalizaciones que ignoran la diversidad de los ámbitos rurales; la demanda específica de matrícula proyectada según la información procedente de las escuelas primarias rurales; los agrupamientos por zonas escolares para generar alternativas adecuadas a cada región; el transporte de los alumnos hacia secundarias urbanas o espacios rurales aglomerados, sólo cuando no implique un retiro permanente de las tareas familiares o más tiempo de transporte que en la escuela; albergues urbanos consensuados con las comunidades, pues los riesgos del desarraigo pueden afectar la continuidad de los estudios; identificar una escuela primaria del agrupamiento como sede de la secundaria para los estudiantes de toda la zona, lo que compensa la tensión entre el traslado de los alumnos y el de los profesores.

Para contrarrestar el problema de inasistencia a la escuela, se incorporan modelos de flexibilización (por ejemplo, cinco días de asistencia a la escuela por 10 de resolución de tareas en casa) y la conformación plurianual por escuela o agrupamiento, en función de la demanda. Con el fin de garantizar el acompañamiento de los alumnos, los docentes de primaria pueden desempeñarse como tutores de los cursos; además, puede recurrirse a la articulación institucional con una escuela secundaria del agrupamiento que sea corresponsable de la inclusión pedagógica de los jóvenes; el acompañamiento a equipos interinstitucionales que impulsan las tareas educativas, administrativas e institucionales; considerar a los ciclos básicos rurales sede de recepción de alumnos del ciclo orientado, con carácter de plurianual y eventualmente en alguno de los del agrupamiento; abrir espacios en los diferentes momentos de ingreso que permitan una mejora de la inclusión: tutorías individuales, identificación de pares en situaciones similares para conformar pequeños grupos, acompañamiento a los estudiantes para su inserción en grupos ya establecidos; en las secundarias con albergues rurales, se realizan acciones

como la alternancia entre los ciclos básico y orientado, y la jornada completa con profesores itinerantes (CFE, 2010: 4-6).

Como puede apreciarse, este paquete de políticas socioeducativas contempladas por el Estado argentino para la educación secundaria están dirigidas a hacer de la escuela un lugar para todos, donde los grupos desfavorecidos, que antes permanecían al margen de los beneficios de la educación, ahora encuentren una respuesta a sus necesidades formativas. El tiempo dirá si estas iniciativas en realidad lograron su propósito: la construcción de una escuela inclusiva, más justa y equitativa.

Por otro lado, en la década de los noventa del siglo xx se emprendió una serie de reformas en los sistemas educativos de América Latina que tuvo como uno de sus cambios más importantes la descentralización de los sistemas, hasta entonces caracterizados por una fuerte concentración de los procesos y los recursos. Se argumentó que con esta medida se lograría conformar un sistema escolar más justo, equitativo y cercano a los usuarios, de modo que las necesidades de las escuelas se pudieran atender de forma mucho más expedita, superando la lentitud de la burocracia centralizada. Al igual que ocurrió con los demás países del continente, Argentina emprendió la descentralización de su sistema educativo, proceso complejo que implicó aciertos y desaciertos, como analizaremos en el siguiente apartado.

Descentralización del sistema educativo

En Argentina, la función asignada al sistema educativo en sus orígenes estuvo más relacionada con el ámbito político que con el económico. La educación cumplió un rol estratégico para lograr la integración social, la conformación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado. Un sistema educativo centralizado como éste permitió que las funciones anteriores se realizaran bajo el control ideológico-político de los sectores oligárquicos ligados al puerto de Buenos Aires. Una estructura educativa y un currículum fuertemente centralizado y diseñado por el Estado nacio-

nal contribuyó a que el proyecto económico agroexportador de los ochenta lograra una marcada hegemonía en todo el país. Lo anterior permite comprender cómo pese a que en la Constitución de 1853 la educación es una responsabilidad atribuida a las provincias con un sentido federal, la mayor parte del sistema educativo argentino estuvo bajo jurisdicción del Ministerio de Educación (ME) hasta las últimas décadas del siglo XX (Filmus, 1997).

La fuerte crisis que el Estado benefactor sufrió en la región a fines de los setenta del siglo pasado condujo a que muchas veces se asociara la idea de la descentralización, tanto de los servicios educativos como de las políticas públicas, únicamente con la crisis fiscal, el endeudamiento externo, la excesiva burocratización del aparato público y la falta de capacidad de los estados para atender las demandas de la sociedad. De esta manera, y principalmente a partir de la participación de los organismos financieros internacionales, los factores fiscales adquirieron relevancia ante la necesidad de repensar globalmente el nuevo tipo de articulación entre el gobierno y la sociedad que debía surgir a partir de la crisis del tipo de Estado vigente. En este escenario, se puso en marcha en la región una serie de acciones orientadas a descentralizar los sistemas educativos que, en su mayor parte, han tenido como común denominador paliar la crisis fiscal. En el caso argentino, la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales y a la ciudad de Buenos Aires ha sido una de las transformaciones más profundas en la estructura del sistema educativo en los últimos años.

La demanda de traspasar las competencias en materia de educación surge estrechamente ligada a los reclamos por un verdadero federalismo y por una mayor autonomía de las provincias ante un poder que respondía principalmente a los sectores económicos vinculados con el proyecto agroexportador centrado en el puerto de Buenos Aires. Esta exigencia tiene su base también en las promesas incumplidas por el modelo educativo centralizado: integración nacional, equidad, calidad, articulación del sistema, racionalidad en la utilización de los medios, etcétera.

En 1978, prácticamente la totalidad de los establecimientos primarios bajo dependencia nacional fueron transferidos a las jurisdic-

ciones. Este proceso significó el traspaso de 6700 escuelas y 44050 docentes. Posteriormente, los servicios primarios, secundarios y terciarios (educación superior) que aún quedaban bajo la esfera nacional pasaron a depender de las provincias y de la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, en un proceso que comenzó en 1992 con la aprobación de la Ley No. 24.049 (Filmus, 2001). Esta ley autorizó al Estado nacional a traspasar los servicios administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación (MCE) y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos (Carletti, s.f.).

Durante el periodo 1992-1994 se hizo efectivo el traspaso de la casi totalidad de los servicios. El Estado nacional gestionaba hasta ese momento establecimientos que representaban 1.6 por ciento de la matrícula del nivel primario, 44.2 por ciento del secundario y 32.5 por ciento del terciario. Es posible afirmar que a partir de 1994 ya no existían centros educativos que dependieran en forma directa del MCE.

Las evaluaciones sobre los procesos de descentralización desarrollados en la región revelan que no es posible obtener conclusiones uniformes acerca de su impacto. En algunas ocasiones estos procesos han favorecido tendencias que apuntan hacia la calidad, la eficiencia, la igualdad y la participación en el sistema educativo. En otras, en cambio, se observan consecuencias negativas, tales como mayor anarquía, desigualdad, burocratización y deterioro de la calidad de la educación ofrecida (Filmus, 1997).

Una vez que se cuenta con una visión más amplia acerca del sistema educativo argentino, así como del lugar que la escuela secundaria ocupa dentro de éste, se puede arribar a una mayor profundización de la secundaria, abordando sus finalidades, la forma de gobierno, las orientaciones, los ciclos y los campos de formación, el plan nacional y la estructura del nivel. Estos asuntos se desarrollarán en el siguiente apartado.

Finalidades

La LEN establece, para todas las modalidades y orientaciones, la finalidad de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios” (CFE, 2009b: 4).

Para dar cumplimiento a lo señalado por el CFE en la Resolución No. 84/09, se afirma que las políticas educativas para los adolescentes, los jóvenes y los adultos deben garantizar: el derecho a la educación de todos, siendo reconocidos como protagonistas de la sociedad actual; la inclusión de todos, a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso, convirtiendo a la secundaria en una experiencia vital y significativa; condiciones pedagógicas y materiales que permitan el paso por la educación obligatoria, en especial de los grupos más desfavorecidos; una formación relevante que ofrezca múltiples oportunidades para adquirir aprendizajes significativos; trayectorias escolares continuas y completas, en las que los educandos adquieren aprendizajes equivalentes a partir de una base común de saberes; ambientes que permitan a la escuela secundaria articularse con la primaria y con institutos superiores de formación docente u otras instituciones de educación superior, para orientar a los jóvenes en la continuidad de sus estudios, la vinculación con el mercado de trabajo y la comprensión del mundo real (CFE, 2009b: 5).

El gobierno de la educación secundaria

El gobierno tiene la responsabilidad ético-política de definir quién enseña, quién aprende, qué se enseña y en qué condiciones se desarrolla este proceso. Esto requiere el diseño de un proyecto que anticipe la participación de actores con responsabilidades diferenciadas y la disponibilidad de recursos diversos para acompañar las acciones y lograr que estos lineamientos integren y orienten el desarrollo de

la secundaria en el mediano plazo (CFE, 2009b: 7). En estas coordenadas, se advierte que

una acción de esta naturaleza requiere de definiciones y marcos regulatorios que reconstruyan autoridad y legitimidad, recuperen la responsabilidad y la representatividad y se constituyan en un espacio para el encuentro de las particularidades federales, regionales y provinciales, en clave de lo común para todos como sentido de convergencia de los esfuerzos (CFE, 2009b: 7-8).

Como se apuntaba en la introducción de este capítulo, en diversas partes del mundo se reconocen los múltiples problemas que afronta la secundaria contemporánea. En el caso argentino, en los documentos oficiales revisados también aparece esta idea de una educación secundaria fragmentada, con desigualdades técnico-políticas jurisdiccionales. Lo anterior exige establecer otros vínculos con las instituciones y sus actores para acompañar los procesos de cambio, así como nuevas maneras de gobernar para fortalecer el prestigio de lo público y recuperar la confianza en las instituciones estatales, la definición de referencias comunes y la construcción de sentidos de integración.

Finalmente, se señala que los actuales cambios de carácter social y cultural cuestionan la finalidad y el sentido de la educación secundaria. La universalización que desafía su carácter selectivo y las trayectorias escolares interrumpidas, atravesadas por los procesos de desigualdad social, son algunos de los problemas estructurales no resueltos que debe afrontar el gobierno de la educación secundaria (CFE, 2009b).

En este contexto, para la secundaria argentina se proponen las siguientes acciones: integrar los ámbitos de gobierno cuyas decisiones inciden sobre la secundaria en cada jurisdicción; generar políticas que fortalezcan a los equipos pedagógicos que acompañan a las escuelas; desplegar propuestas de formación para las áreas de gobierno de la educación secundaria: supervisores, coordinadores regionales y equipos pedagógicos; generar nuevas regulaciones para renovar las propuestas formativas y su organización institucional,

así como condiciones pedagógicas para la escolarización y mantenimiento de la trayectoria escolar; reforzar el vínculo entre el gobierno y las instituciones, mediante un eficaz acompañamiento a los procesos institucionales de cambio, y emprender acciones de articulación con el sistema formador (CFE, 2009b: 8-9).

Regulación de la educación secundaria obligatoria

En Argentina, el ME y las jurisdicciones tienen la responsabilidad de hacer efectiva la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones tendentes a alcanzar resultados de calidad equivalente en cualquier parte del país y en todas las situaciones sociales (CFE, 2009b: 5).

La secundaria argentina busca ofrecer una escolarización que permita vivir plenamente la adolescencia en sus diversas formas de expresión, incluyendo a los jóvenes de manera efectiva y acompañándolos en la construcción de su proyecto de futuro. Se reconoce que la desigualdad social sigue siendo la base de las diferencias en oportunidades que afectan a miles de jóvenes, por ello se plantea la necesidad de que se les incluya de manera equitativa, tanto social como educativamente. Esto significa admitir las injusticias y sus efectos, asumiendo la deuda histórica con los sectores menos favorecidos (CFE, 2009b: 6).

Los cambios que se proponen para la educación obligatoria en el país instauran políticas universales de promoción de la igualdad que garanticen la inclusión, la integración y el logro educativo de todos los jóvenes y adultos, brindando los recursos necesarios (pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos) a los alumnos, los docentes, las familias y las escuelas que lo requieran (Congreso de la Nación, 2006).

En estas coordenadas, encontramos que el ME y las jurisdicciones emprenden acciones para abatir las desigualdades educativas, sociales y económicas que frenan el acceso y el derecho a la edu-

cación de los jóvenes –en particular, los que proceden de estratos con alta marginación socioeconómica–, promoviendo políticas que aseguren el ingreso, el reingreso, la permanencia, la promoción y el egreso de la secundaria. En este sentido, las políticas públicas buscan que la escuela se convierta en un lugar privilegiado para la inclusión educativa y la apropiación de saberes socialmente relevantes (CFE, 2009b: 6).

Por lo anterior, se plantea la necesidad de renovar algunos de los acuerdos establecidos en la Resolución No. 216/04 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), para lo cual se proponen ocho estrategias (MECT/CFEYE, 2004): 1) hacer público el mandato de la obligatoriedad; 2) revisar la regulación y las prácticas que comprometan el cumplimiento de su obligatoriedad; 3) conciliar políticas federales que generen condiciones y cambios pedagógicos para cumplir la obligatoriedad; 4) diseñar un plan de inversiones en infraestructura y equipamiento que acompañe la progresiva ampliación de la cobertura; 5) implementar políticas para reorganizar las escuelas saturadas, con el fin de mejorar el gobierno institucional, el trabajo colectivo de los docentes y la atención a los alumnos; 6) vincular el sector educativo con otras áreas del Estado para mejorar las condiciones de acceso a la escuela, tales como la provisión de servicios de transporte, salud, etcétera; 7) crear alianzas entre el Estado, organizaciones civiles y distintas áreas de gobierno con la finalidad de articular recursos para el reingreso y la permanencia de jóvenes que se encuentren fuera del sistema educativo, y desarrollar estrategias para fortalecer las trayectorias de quienes están ya escolarizados, y 8) diseñar políticas que aseguren la educación obligatoria en contextos rurales y poblaciones no reconocidas como sujetos de derecho: indígenas, adultos, personas con discapacidades y en prisión (CFE, 2009b: 6-7).

Orientaciones de la educación secundaria

El ciclo orientado corresponde a la alta secundaria según la clasificación internacional de la UNESCO (CINE 3), la cual, para el caso de

Argentina, presenta cuatro modalidades: orientada, técnico profesional, artística y educación permanente de jóvenes y adultos (CFE, 2009c). A continuación se describe de forma sucinta cada una de estas modalidades:

Orientada. Promueve capacidades para el aprendizaje permanente, la continuidad de estudios superiores, la inserción en el mundo laboral y la participación ciudadana. Las diversas ofertas educativas incluyen las orientaciones siguientes: ciencias sociales o ciencias sociales y humanidades, ciencias naturales, economía y administración, lenguas, agro y ambiente, comunicación, informática, educación física, turismo y arte con diferentes énfasis en música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras (ME, 2013c). Las jurisdicciones no están obligadas a ofrecer todas las orientaciones, sino que pueden ir homologando sus planes de estudios paulatinamente.

Para lo anterior existe una organización curricular diseñada para que los alumnos logren saberes específicos del campo de conocimiento propio de la orientación, que se define mediante la inclusión de un conjunto de espacios curriculares diferenciados, agrupados –para los fines de la formulación de planes de estudios– en el campo de formación específica. Cabe señalar que en Argentina existe un currículum diversificado en las diferentes provincias y, aunque comparten ciertos elementos obligatorios, las jurisdicciones no están obligadas a ofrecer todas las orientaciones, sino sólo las que consideren relevantes y pertinentes para su contexto. Para cada orientación, las jurisdicciones definen un único plan de formación, de alcance provincial, en el que se señalan los márgenes y criterios de definición curricular institucional (CFE, 2009b).

La educación secundaria puede cursarse a través de planes de estudio que cuenten con un mínimo de 25 horas semanales y se certifica con el título de “bachiller en...” con mención a la orientación correspondiente (CFE, 2009b: 17). En este sentido, se plantea que

como parte de la secundaria orientada, las escuelas ofrecen cursos de formación complementaria estructurados a partir de diferentes ámbitos

educativos formales y/o no formales, escolares y/o extraescolares: ámbitos del hacer comunitario de la producción cultural, artística, académica, de la inserción laboral o del empleo, entre otros (CFE, 2009b: 17).

Se trata de una formación electiva (los alumnos podrán llevar todos los cursos que elijan y obtener su acreditación por curso) que se ofrece durante el ciclo superior. Dadas sus características, permite a los estudiantes acceder a propuestas formativas que complementan y enriquecen su educación secundaria, ya sea en la propia institución o en otras con las cuales exista un vínculo institucional formal (CFE, 2009b: 17).

Técnico-profesional. Sustenta una profesionalización mediante el acceso a conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales para la inserción en áreas laborales amplias. Responde a necesidades del contexto socioproductivo, con una visión integral y prospectiva que va más allá de preparar para el desempeño de un puesto de trabajo u oficio específico y habilita para ingresar a cualquier tipo de estudios superiores. El título de egreso de la educación secundaria modalidad técnico profesional es “técnico” o “técnico en...” con mención a la especialización correspondiente (CFE, 2009b).

Existe un catálogo nacional de títulos y certificaciones de educación técnico profesional mediante el cual se regulan y ordenan las carreras ofrecidas. Éstas son las acordadas por la normativa específica de la modalidad, con una carga horaria promedio no menor a 30 horas semanales (CFE, 2009b).

Artística. Garantiza una educación integral y específica en los distintos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción; considera los contextos socioculturales, los intereses y las potencialidades creativas de los educandos; posibilita la profundización de conocimientos y el ingreso a cualquier oferta de educación superior; procura la articulación con carreras de la misma modalidad, la inserción en el mundo del trabajo en general y del trabajo artístico-cultural en particular. Esta formación puede organizarse en orientaciones, especializaciones y carreras técnicas –música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras especialidades (CFE, 2009b).

Consecuentemente, la modalidad puede expedir los siguientes títulos de egreso: “bachiller en arte” con mención al lenguaje o disciplina artística; “bachiller en...” con mención a la especialización, y “técnico en...” con mención a la especialización cursada.

Además, se enuncia que las orientaciones de esta modalidad tienen una carga horaria promedio no menor a 25 horas semanales, mientras que las especializaciones y carreras técnicas deberán considerar una carga horaria promedio no menor a 30 horas (CFE, 2009b: 19).

Educación permanente de jóvenes y adultos. Se trata de una formación integral que pretende la adquisición de saberes y el desarrollo de capacidades conectadas a las interacciones humanas en ambientes diversos, al mundo del trabajo y al fortalecimiento de la ciudadanía que propicie un desarrollo personal-social. Expide el título de “bachiller en...” con mención a la orientación cursada (CFE, 2009b).

Ciclos y campos de formación

Como ya se dijo, la educación secundaria, independientemente de su modalidad, se organiza en dos ciclos:

1) *Básico*, que es común a todas las modalidades (de dos o tres años de duración, según la localización del 7.º año). Este ciclo es el mismo para todas las orientaciones y corresponde a la baja secundaria según la CINE 2011.

2) *Orientado*, con carácter diversificado, que será de tres años de duración y de cuatro años en las ofertas de modalidad técnico-profesional y artística que así lo requieran. Este ciclo corresponde a la alta secundaria según la CINE 2011 (UNESCO, 2013).

Para la organización general de los saberes en dichos ciclos, se recuperan los campos de formación de presencia más o menos generalizada en los diseños curriculares jurisdiccionales vigentes.

Campo de formación general y de fundamentos. Comprende los saberes significativos e indispensables (lo básico) que se consideran necesarios para asegurar el conocimiento y el diálogo de los jóvenes

con la realidad y también a los que sirven de base para formaciones posteriores. La formación general requiere una enseñanza que integre las múltiples dimensiones del conocimiento y que promueva el desarrollo pleno de los individuos (CFE, 2009b). Este campo representa el núcleo educativo común de la secundaria y debe incluirse en todas las propuestas formativas en el ámbito nacional y en los planes de estudio de todas las orientaciones y modalidades. Se inicia en el ciclo básico y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad, en el ciclo orientado.

Esta formación, general y común, permite que los alumnos accedan a la dimensión teórica y práctica de lengua y literatura, matemáticas, ciencias sociales –historia, geografía, economía–, ciencias naturales –biología, química y física–, formación ética y ciudadana, humanidades, educación física, educación tecnológica, educación artística y lenguas –clásicas, regionales, de herencia y extranjeras. Tiene una extensión mínima total de 3 800 horas en todos los planes de estudio del nivel (CFE, 2009b).

Campo de formación específica. Amplía la formación general en el campo de conocimiento de la orientación o modalidad elegida y genera mayor cantidad y profundidad de los saberes del área propia de cada oferta. En este campo se incluye la formación orientada específica, la técnico-profesional y la artística específica. La educación secundaria orientada contempla una extensión mínima total de 700 horas (CFE, 2009b).

En Argentina existen unos acuerdos curriculares de alcance federal, así como ciertas prescripciones específicas para cada jurisdicción. Por esto se busca mantener un equilibrio en la composición curricular del plan de estudios para la enseñanza secundaria, de modo que exista una adecuada y pertinente combinación de saberes, y marcos curriculares flexibles que aseguren la calidad de la enseñanza (CFE, 2009b).

Plan nacional para la educación secundaria

El Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el CFE en su Resolución No. 79/09, de mayo de 2009, “integra las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los retos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios” (ME/SE/SSEYC, 2009: 4) y organizaciones sociales, toda vez que la secundaria debe preparar para el ejercicio pleno de la ciudadanía y orientar para el mundo del trabajo y para la continuación de los estudios.

Estructura del nivel

La educación secundaria se define como un nivel con unidad pedagógica y organizativa y asigna a la primaria y secundaria una estructura académica de 12 años de duración. No obstante, cada jurisdicción puede ubicar el séptimo año de estudios en el nivel primario o en el secundario, con efectos equivalentes. Así, tenemos que en función de la localización del séptimo año, la duración de la secundaria será de cinco o seis años. En el caso de la modalidad técnica, los planes de estudios podrán tener un año más de duración (CFE, 2009b: 15).

En el Plan Nacional de Educación Obligatoria de 2009 se propone la articulación entre ciclos y niveles como una línea de acción prioritaria y estratégica. Esta iniciativa promueve una mayor articulación entre la primaria y el ciclo básico de la secundaria. Para lograr lo anterior, se establece un trabajo conjunto entre las direcciones de educación primaria y secundaria, así como entre las coordinaciones de las modalidades tanto en el ámbito nacional como provincial, de modo que se articule la labor de los maestros en instancias de escuelas primarias y secundarias. En una primera etapa de implementación se desarrollan prácticas de lectura, escritura, expresión y comprensión vinculadas con las áreas de lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.

El currículum es un componente esencial de cualquier sistema educativo, pues en él se configura el tipo de individuo –y por ende de sociedad– al que un Estado aspira, en respuesta a sus necesidades en un momento histórico concreto. Toda reforma educativa conlleva por lo general una reforma curricular; por lo menos así ha ocurrido en la región durante las últimas décadas. Justamente, la siguiente sección se abocará al tratamiento de este importante componente para el caso de la educación media argentina.

EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Primero, haremos una revisión de la reforma educativa emprendida en la última década del siglo xx por la importancia e implicaciones que ha tenido hasta el día de hoy. Después, aludiremos al cambio curricular como parte de dicha reforma educativa y su impacto en la educación secundaria actual. Finalmente, abordaremos los criterios de organización curricular en la educación secundaria, la articulación entre el ciclo básico y el orientado, el apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el nivel superior, los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) y su sentido.

La reforma educativa de los noventa y la nueva estructura académica

A principios de la década de los noventa se dio una importante reforma de la educación, cuyo motor fue la devolución o provincialización de las escuelas nacionales de nivel secundario, técnico y de los institutos de formación docente localizados en las provincias; éstos eran gestionados, desde hacía un siglo, por el gobierno nacional. La transferencia a las provincias (1992-1994) fue impulsada principalmente por razones financieras; aceptaron la transferencia, pero no recibieron fondos económicos para afrontar el esfuerzo que implicaba la descentralización.

Después de la transferencia, Argentina inició una reforma de gran calado con la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993, la primera ley general de educación en la historia del país. El objetivo principal de la reforma era la mejora de la calidad y la equidad. Dos de los elementos principales de la LFE fueron la ampliación de la obligatoriedad de siete a 10 años y el cambio de estructura académica. Además, se introdujeron cambios en el currículum, la formación docente, la gestión escolar y la evaluación de resultados. Por otra parte, la ampliación de la obligatoriedad respondía a tendencias impulsadas por organismos internacionales, como la UNESCO y el BM, así como al espíritu reformista y modernizador de la gestión del presidente Menem.

Entre los cambios más relevantes, la antigua secundaria fue reemplazada por: 1) un nivel denominado educación general básica 3, de tres años de duración y último tramo de la educación obligatoria, y 2) el nivel polimodal, también de tres años y con cinco orientaciones alternativas. La reforma de la secundaria parecía responder a problemas de vieja data: altas tasas de abandono, limitado acceso para jóvenes de sectores económicamente desfavorecidos y una propuesta curricular y métodos de enseñanza desactualizados (Braslavsky, 1999; BM, 1995).

La reforma debía implementarse en forma descentralizada. En el periodo 1993-1998, el CFE avanzó en la definición de algunos de los principales elementos de la reforma, como la nueva estructura, el nuevo sistema de formación docente, la reforma curricular y el desarrollo del sistema de evaluación de aprendizajes, alcanzando al mismo tiempo acuerdos sobre objetivos generales y sobre cronogramas y plazos de implementación.

La ley no se refería a la educación primaria o secundaria. El CFE definió la estructura de la educación general básica (EGB) con base en tres ciclos de tres años cada uno, lo que significó que el tercer ciclo incluiría los años 7.º, 8.º y 9.º Se consideró que dicho modelo conllevaba un cambio más radical y permitía descartar más fácilmente las antiguas nociones de educación primaria y secundaria. En la visión del ME, la creación del tercer ciclo buscaba suavizar el cambio abrupto que se producía en el paso de la primaria a la secundaria

(Braslavsky, 1999) y responder a las necesidades específicas de los adolescentes (ME, 2000a: 6). Además, se resaltaba la importancia de implementar estrategias para mejorar la calidad educativa, en particular para los alumnos provenientes de sectores desfavorecidos.

La reforma curricular

Los planes de estudio del sistema de la ciudad de Buenos Aires corresponden a distintos periodos que se inician en 1940 y llegan hasta 2004. En los años noventa se crearon los planes propios de la ciudad para las escuelas medias que comenzaron a crear. En la actualidad, en ese distrito se pueden encontrar 82 planes de educación media en el ciclo superior y 15 para el básico. Se trata de un número elevado de planes cuyas diferencias reales no justifican tal diversidad. Una explicación es que cada nuevo periodo procedió por agregación: mantuvo la estructura existente e incorporó la propia. Raras veces se procedió por modificación: derogar la normativa curricular anterior y reemplazarla por una nueva. Al parecer, las condiciones para el cambio del currículum en las escuelas medias son muy complejas (Feldman, 2012: 65).

La reforma curricular fue otro de los componentes centrales de las nuevas políticas. Se establecieron tres niveles para el diseño del currículum (federal, provincial y escolar). Los contenidos básicos comunes fueron organizados en ocho ámbitos: lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, educación artística, educación física y ética y formación ciudadana. Además, en 1998 el Consejo acordó establecer una estructura curricular común para el tercer ciclo con nueve espacios curriculares, correspondientes a las áreas ya mencionadas más lengua extranjera, determinando una cantidad mínima de horas para cada espacio y mucha flexibilidad con respecto al número de materias que cubrirían los contenidos de los espacios curriculares (por ejemplo, un espacio curricular puede ser dividido en dos o tres materias). El diseño de esta nueva estructura curricular consideró la organización del currículum del tercer ciclo que habían seguido las provincias de Buenos Aires y Córdoba. En

este sentido, sirvió para legitimar la diversidad existente entre las provincias (Fernández *et al.*, 2001).

Dentro del marco de los acuerdos federales y con el apoyo del ME, los gobiernos provinciales fueron los responsables de poner en marcha la reforma, tomando decisiones importantes con respecto a la infraestructura, el desarrollo curricular y la formación docente.

El CFE estableció que para el año 2000 la nueva estructura debía estar operando en todo el país, plazo que después se amplió a 2003. Cada provincia tendría libertad para organizar la implementación (más o menos gradual, empleando escuelas piloto, etcétera). Desde 1996 casi todas las provincias comenzaron a introducir el tercer ciclo, de modo que para el 2000 alrededor de 75 por ciento de los alumnos de los años correspondientes estaban incluidos en el tercer ciclo (Dussel, 2001). No obstante, la implementación de la reforma no fue homogénea: las distintas respuestas que las provincias adoptaron estuvieron marcadas por factores políticos. Jurisdicciones que no estaban bajo control peronista (ciudad de Buenos Aires, Río Negro, Neuquén) opusieron resistencia a la implementación de la reforma. Por el contrario, las provincias de Buenos Aires y Córdoba, gobernadas por el justicialismo, la primera, y por el radicalismo, la segunda, tomaron el liderazgo en la instrumentación de la nueva estructura. En algunos temas puntuales, por ejemplo, en la estructura curricular del tercer ciclo, estas dos provincias tomaron decisiones inmediatas a la sanción de la LFE, anticipándose e influyendo en los acuerdos federales y las políticas nacionales.

En Buenos Aires y Córdoba, la LFE se implementó a través de políticas de *shock*; la reforma en poco tiempo se desencadenó y terminó cubriendo todo el universo escolar. No hubo gradualismo ni experiencias piloto: predominó una visión macropolítica, sustentada en decisiones del más alto nivel (Gorostiaga *et al.*, 2004).

En el caso que estamos analizando, cada una de estas dos provincias (Buenos Aires y Córdoba) representó un modelo diferente (y hasta opuesto) con respecto a la localización y al rol del tercer ciclo, así como a su articulación con el nivel polimodal. Mientras que Buenos Aires se inclinaba por un modelo de tercer ciclo más cercano a la escuela primaria, Córdoba optaba por vincularlo con la secundaria.

Otras provincias eligieron un modelo mixto. En estos casos, el tercer ciclo se ubica en edificios nuevos o en escuelas que ofrecen ya sea los primeros dos ciclos de la EGB o el polimodal, dependiendo de la disponibilidad de edificios, la ubicación geográfica de las escuelas y los acuerdos a los que se había llegado con diferentes actores: directivos escolares, supervisores, miembros de la comunidad local, padres y gremios docentes (ME, 2000b).

En términos curriculares también hubo fuertes variaciones. Mientras Córdoba implementó un tercer ciclo que incluía 13 materias (más acorde con un perfil secundario tradicional), Buenos Aires ofrecía siete espacios curriculares. Al mismo tiempo, la mayoría de las provincias parecían estar aumentando el número de horas académicas, al menos para las áreas tradicionales (lengua, matemáticas, ciencias sociales y naturales), pero en algunos casos, como el de la provincia de Salta, no se respetó el mínimo establecido por el CFE (ME, 2000c: 7).

Como ya se comentó, en la secundaria argentina existe un currículum diversificado en las diferentes provincias, pero se comparten ciertos elementos obligatorios en todo el país, con lo cual se busca garantizar una educación con calidad y equidad para todos. Pero como toda reforma educativa, ésta también tuvo que afrontar algunos obstáculos para su implementación en las escuelas; al respecto, Gorostiaga, Acedo y Senén (2004) destacan los siguientes:

- 1) La mayoría de las provincias no contaba con recursos económicos para la construcción de las nuevas aulas requeridas para la ampliación de la obligatoriedad.
- 2) Hubo problemas de disponibilidad y reubicación de maestros. Muchos de los docentes designados no tenían la formación requerida, por lo que hubo plazas que no fueron cubiertas, al menos al inicio del proceso (ME, 2000b). En muchos casos, profesores tanto de primaria como de secundaria fueron ubicados en el tercer ciclo, lo que generó conflicto entre ellos y tensiones en torno a las diferentes maneras en que ambos grupos conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje (ME, 2000d).

- 3) Faltó capacitación para los docentes que asumieron nuevos cargos como coordinadores del tercer ciclo o como tutores.
- 4) Se cuestionó la pericia de los directores de EGB para hacerse cargo de la nueva estructura, especialmente del tercer ciclo.
- 5) Problemas financieros y técnicos afectaron a las provincias de Buenos Aires y Córdoba, que lideraban la reforma.
- 6) Precarios salarios del personal docente y oposición de los gremios que lo representan. Las reformas impulsadas durante los gobiernos de Menem (1989-1999) fueron consideradas como políticas neoliberales que atacaban a la escuela pública y debilitaban a los sindicatos.
- 7) La reforma se aplicó de forma acelerada, sin un apoyo político amplio, de espaldas a los directores y maestros, a las organizaciones no-gubernamentales y a los sindicatos. Estos actores centrales no participaron en la discusión y negociación de las políticas educativas.
- 8) La calidad de las escuelas se deterioró y se “primarizó” el tercer ciclo, incluso en las escuelas articuladas.
- 9) Hubo serios problemas con la implementación de las áreas curriculares. En muchos casos no se aplicaron y los docentes continuaron enseñando las disciplinas tradicionales como materias separadas.
- 10) Se dio una profunda fragmentación del sistema educativo: alumnos de diferentes orígenes sociales acudieron a distintas escuelas, o incluso a distintos turnos en la misma escuela, donde se ofrecía una educación muy desigual.

En cuanto a las características y la ubicación del tercer ciclo, se eligió un modelo institucional de EGB (desde 1.º hasta 9.º año) que formara una unidad administrativa y pedagógica bajo la gestión de los directores de primaria, de modo que el tercer ciclo se integrara a ésta (ahora primer y segundo ciclos). Esta decisión se basó en la creencia de que las escuelas primarias eran más inclusivas que las secundarias y, por tanto, retendrían y promoverían a los estudiantes de forma más efectiva, lo que permitiría conseguir la educación obligatoria hasta el 9.º año.

Por problemas de infraestructura o como respuesta a la lógica de eliminar la segmentación, se establecieron dos modalidades básicas: 1) EGB puras (o completas), con los nueve años ubicados en el antiguo edificio de primaria, como reflejo del modelo institucional, y 2) EGB articuladas, en las que el 8.º y el 9.º años (y en algunos pocos casos también el 7.º) se ubican en los edificios de la escuela secundaria, pero bajo la coordinación del director de EGB.

Durante la década de los noventa, Argentina experimentó un crecimiento general de la matrícula en todos los niveles, pero particularmente en la educación secundaria. Tedesco y Tenti (2001) señalan que el crecimiento se dio sobre todo en el tercer ciclo (secundaria básica) y en el caso de alumnos económicamente desfavorecidos. Sin embargo, hasta 1997 la expansión de la educación secundaria no favoreció a los grupos sociales más desfavorecidos. Herrán y Van Uythem (2001) sugieren que esta última tendencia se revertió en el periodo 1997-1999, cuando la matrícula de los grupos más pobres creció de forma significativa. En ese periodo comenzó a introducirse la obligatoriedad del tercer ciclo, junto con becas para que las familias pobres enviaran a sus hijos a la escuela.

Por su parte, Balduzzi y Suárez (1999) destacan el valor relativo del aumento de la matrícula. Sostienen que la incorporación de muchos alumnos fue más formal que real, dada la falta de condiciones para el aprendizaje y para asegurar su permanencia en el sistema. Muestran que sólo 26.7 por ciento de los estudiantes inscritos en 8.º año durante 1997 logró los requerimientos mínimos de aprendizaje, mientras que alrededor de 11 por ciento abandonó el nivel. Al mismo tiempo, de acuerdo con sus datos, sólo 16.2 por ciento de los alumnos faltó a clases menos de tres días por mes en promedio. Krichesky y Capellacci (1999) también presentaron algunos incrementos en el número de alumnos que asistieron a 8.º y 9.º grados y sugirieron que las escuelas no aplicaron estrategias efectivas para retener a los alumnos, particularmente a aquellos de bajo nivel socioeconómico.

Balduzzi (2001), por otro lado, argumentó que existe una tendencia histórica a aumentar la cobertura en la escuela secundaria, de modo que el incremento de la matrícula puede no deberse a la

reforma. Incluso sugiere que, a pesar de que existe una mejora en comparación con las cifras de la antigua escuela secundaria, los niveles de abandono de 8.º y 9.º grados durante 1998-1999 son muy altos, sobre todo si se considera que esos años son ahora obligatorios y constituyen un requisito para obtener el certificado de educación básica.

Nuestro análisis de la reforma de la educación secundaria en Argentina resalta la complejidad del proceso político en un sistema descentralizado, así como las limitaciones de las estrategias de reforma, comprensivas y muy centralizadas. La variedad de respuestas al cambio de estructura muestra cómo factores políticos, técnicos y financieros intervinieron en la apropiación de políticas nacionales, con el resultado de lo que muchos consideran una mayor fragmentación del sistema educativo. Al mismo tiempo, en este caso concreto, existieron luchas, compromisos y reinterpretaciones que moldearon las políticas de reforma, las cuales fueron decodificadas en los ámbitos provincial, local y escolar de manera compleja (Flew, 1995), en procesos que involucraron una apropiación dinámica por parte de diferentes actores (Levinson y Sutton, 2001).

El aumento de la pobreza y la exclusión social entre grandes sectores de la población, proceso severamente acentuado desde 2001, ha sido un componente crítico para la implementación de la reforma. Aunque ha habido un incremento en la cobertura escolar, es innegable la existencia de problemas severos que afectan la calidad de la educación. El cambio de estructura académica y la creación del tercer ciclo pretendían solucionar la difícil transición entre los niveles de primaria y secundaria, así como responder a las necesidades específicas de los adolescentes. Sin embargo, esta estructura, en realidad, originó nuevos problemas para las provincias y provocó una mayor fragmentación del sistema nacional, con crecientes inequidades entre las provincias y entre sus escuelas.

El tercer ciclo revela algunos de los inconvenientes que implicó la reforma de alcance nacional: mayor cobertura a expensas de la calidad, una implementación rápida y masiva con recursos insuficientes, y la ausencia de un proceso amplio de negociación y de búsqueda de consensos. Encontramos, tanto en el ámbito nacional

como el provincial, un énfasis en estrategias de cambio de arriba hacia abajo (modelo *top-down*) y una insuficiente formación docente, limitaciones típicas de esfuerzos reformistas en América Latina y en otras regiones (Fullan, 1993; Navarro *et al.*, 2000).

Como respuesta a la ampliación de la escolaridad obligatoria, durante los primeros años de la reforma (1997/1998), en Buenos Aires se suscitó una incorporación masiva de jóvenes que estaban fuera del sistema y que habían abandonado luego de completar los siete años de primaria. Sin embargo, simultáneamente, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje sufrió un deterioro significativo; la confusión acerca de la función pedagógica del tercer ciclo aparentemente aumentó con la existencia de dos modalidades (puras y articuladas) en la implementación de la nueva estructura. Más aún, estas dos modalidades pueden representar una profundización de las desigualdades entre escuelas que prestan servicios a la clase media y las que los ofrecen a las familias de escasos recursos. Hay señales de que mientras algunos funcionarios provinciales concibieron la reforma como un mecanismo para aumentar las oportunidades educativas, ésta también representó una estrategia de control social: la escuela vista como un lugar de contención de los adolescentes.

En el actual contexto social de Argentina, marcado por el empobrecimiento y el alto desempleo, resulta difícil incrementar, o tan sólo mantener, los índices de matrícula y de retención, y más aún mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hacen falta políticas específicas que impidan el abandono y preserven la función pedagógica de las escuelas. También resulta necesario emprender un análisis de las políticas aplicadas durante las últimas dos décadas para identificar cómo mejorar la calidad y la equidad en el corto y el largo plazo.

Criterios de organización curricular

La nueva organización curricular de la educación secundaria incluye diversas modalidades de enseñanza y espacios de formación alternativos para garantizar que la experiencia de los alumnos en la escuela

sea significativa y les permita afrontar las demandas de una sociedad cada vez más compleja y dinámica (CFE, 2009b).

La propuesta formativa de la educación secundaria en su conjunto, los diseños curriculares establecidos por las jurisdicciones, así como la organización curricular de cada escuela, incluyen:

1) Distintas modalidades de enseñanza que acerquen a los educandos a las diversas formas de construcción del conocimiento; esta diversificación debe incluirse en los programas escolares de un mismo año lectivo (horizontal) y de una misma disciplina o área en los sucesivos años de escolaridad (vertical).

2) Modalidades de enseñanza que generen la construcción de saberes específicos acerca de temas complejos y relevantes contemporáneos.

3) Instancias curriculares gestionadas por un colectivo docente, con enseñanza coordinada por diferentes profesores, que constituyan espacios curriculares alternativos de opción para los estudiantes en el último ciclo del nivel, en espera de que dichas instancias logren la integración de saberes mediante prácticas educativas fuera de la escuela (en ámbitos escolares o no) con la organización de al menos un espacio en el ciclo orientado en el que los alumnos puedan relacionar los aportes de diferentes disciplinas o áreas curriculares.

4) Experiencias de trabajo solidario para que los alumnos tengan una aproximación crítica a los problemas sociales y una implicación activa ante ellos (CFE, 2009b: 24).

Articulación entre el ciclo básico y el orientado

En este apartado se abordará una de las acciones que se han puesto en marcha para lograr una mayor articulación entre los ciclos básico y orientado de la educación secundaria. La estrategia busca fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes en las diferentes áreas del ciclo básico que tienen un carácter propedéutico para el ciclo orientado. Para ello, se intenta ampliar el bagaje cultural de los alumnos y propiciar que éstos desarrollen una serie de habilidades

cognitivas, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la interpretación y la producción de textos a partir de temas vinculados con distintas áreas del conocimiento.

En la propuesta de trabajo, que se divide en dos etapas, se promueve que los estudiantes recuperen las experiencias adquiridas durante el primer tramo de la escuela secundaria y emprendan un nuevo recorrido por textos literarios y no literarios relevantes para su formación cultural. Las actividades buscan profundizar prácticas de lectura, escritura, expresión y comprensión.

La primera propuesta presenta textos de ciencias naturales con el propósito de abordar prácticas relacionadas con la lectura, la interpretación y la resolución de consignas. La segunda consiste en la presentación de un módulo con actividades vinculadas con la producción e interpretación de textos de las áreas de ciencias sociales, matemáticas y lengua.

Articulación de la secundaria con el nivel superior

Otra estrategia desplegada para lograr una mejor articulación con la educación superior consiste en ofrecer capacitación extracurricular a los estudiantes que cursan el último año de secundaria, en temas que les permitan una travesía más fluida hacia el siguiente nivel formativo. La propuesta incluye un curso extracurricular, voluntario y gratuito, que busca fortalecer prácticas de lectura, escritura, expresión y comprensión, para afrontar mejor el tránsito del nivel medio al superior, facilitando así el acceso y la permanencia en dicho nivel. Las clases están a cargo de profesores de universidades nacionales, de educación superior y secundaria. Se dota a los alumnos y los docentes con materiales didácticos (cuadernos de trabajo, libros ilustrados y antologías) especialmente diseñados por áreas curriculares.

Núcleos de aprendizaje prioritarios

Los NAP son un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales de los educandos, enriqueciendo su experiencia personal y social.

Estos NAP son un organizador de la enseñanza, dirigido a promover múltiples procesos de construcción de conocimientos, pero considerando los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante la creación de ambientes variados y de condiciones adecuadas.

Aunque se admite la diversidad de diseños curriculares jurisdiccionales, los NAP incluyen ciertos contenidos que cubren estos criterios generales:

1) *Saberes indispensables*. Se trata de modos de pensar o actuar fundamentales en términos de igualdad y equidad.

2) *Saberes clave*. Se refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas o disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento, razonamiento y expresión, con validez y aplicabilidad general.

3) *Saberes relevantes*. Para comprender y situarse ante los problemas contemporáneos.

4) *Saberes condicionantes*. Permiten la adquisición de otros aprendizajes.

La validez de los saberes seleccionados dependerá de la medida en que planteen verdaderos desafíos cognitivos según la edad de los alumnos, favoreciendo su comprensión de procesos complejos, desde distintos puntos de vista. Estos saberes pueden emplearse en contextos diferentes de aquellos en los que fueron aprendidos y constituirse en dispositivos que promuevan el pensamiento crítico y la creatividad.

El establecimiento de aprendizajes prioritarios supone una redefinición del tiempo de enseñanza. Priorizar ciertos aprendizajes garantiza condiciones de igualdad y mejora gradualmente las formas en que se abordan los contenidos en el aula, en tanto que los docentes

promueven estrategias de enseñanza basadas en acuerdos colectivos sobre el uso cotidiano del tiempo escolar.

Los NAP se secuencian anualmente con base en un proceso de diferenciación e integración progresivo y en la flexibilidad dentro de cada ciclo y entre ciclos. Se señala que esta secuenciación anual no debe interpretarse como un diseño curricular que reemplaza o niega las definiciones jurisdiccionales, las cuales responden a las condiciones históricas, culturales, geográficas y de tradiciones locales y regionales.

Se destacan los criterios de progresividad, relación vertical y horizontal, coherencia y complementariedad de los aprendizajes prioritarios, así como el contraste simultáneo y progresivo con experiencias y saberes diferentes en el espacio y el tiempo (presente/pasado, cercano/lejano, simple/complejo, etcétera).

Se considera fundamental generar contextos ricos y variados de apropiación de esos saberes prioritarios. Las prácticas de enseñanza deben orientarse a la comprensión del progreso y las dificultades de los alumnos para generar mejores apoyos mediante acciones pedagógicas oportunas.

Los acuerdos curriculares para la educación secundaria incluyen los nueve NAP que existen para cada una de las asignaturas que conforman el currículo de la enseñanza secundaria. Los NAP comprenden los saberes propuestos para el 7.º, 8.º y 9.º años.

El NAP de lengua incluye situaciones de enseñanza que promueven en los alumnos la valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir; interés por saber más acerca de la lengua y de la literatura; respeto e interés por las producciones orales y escritas propias y de otros; valoración de la diversidad lingüística; empleo de la lectura con distintos propósitos; formación progresiva como lectores críticos y autónomos; interpretación de textos literarios; interés por producir textos orales y escritos, e incremento y estructuración del vocabulario, entre otros (MECT, 2006a).

El NAP del área de matemáticas comprende situaciones de enseñanza que promueven en los alumnos la confianza en las propias posibilidades para resolver problemas y formularse interrogantes; una concepción matemática según la cual los resultados obtenidos

son consecuencia de la aplicación de ciertas relaciones; la disposición para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones; la interpretación de información presentada en forma oral o escrita; la elaboración de procedimientos para resolver problemas; la interpretación y producción de textos con información matemática; la producción e interpretación de conjeturas y afirmaciones generales y el análisis de su campo de validez; el reconocimiento y uso de los números racionales, de sus propiedades y de sus distintas representaciones, y el análisis de distintos procedimientos para estimar y calcular en forma exacta y aproximada, entre otros (MECT, 2006b).

El NAP de ciencias naturales contiene situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos la interpretación y la resolución de problemas significativos a partir de saberes y habilidades del campo de la ciencia escolar; la planificación y realización sistemática de exploraciones para indagar fenómenos naturales; la realización de observaciones, el registro y la comunicación en diferentes formatos sobre diversos temas; la formulación de hipótesis escolares sobre determinados fenómenos y la comparación con las de sus compañeros, con argumentos basados en los modelos y las teorías científicas escolares; la realización de diseños y actividades experimentales; la búsqueda, organización y utilización de información relacionada con temas científicos y contenida en distintos soportes y formatos; la elaboración de conclusiones a partir de observaciones o de la información disponible, y la comprensión del conocimiento científico como una construcción histórico-social y de carácter provisional, entre otros.

En este documento se afirma que la alfabetización científica iniciada en los ciclos anteriores avanza hacia la aplicación de las ideas fundamentales de algunas teorías consolidadas para la construcción de modelos que explican hechos y fenómenos naturales en el marco de la ciencia escolar, así como algunos aspectos del desarrollo histórico de estas ideas y la inclusión de temas de la nueva agenda científica que revistan particular interés social. También se señala que si bien la ciencia que desarrollan los expertos es uno de los referentes cultu-

rales más importantes para la construcción de los saberes escolares, se requiere un proceso de trasposición didáctica.

Esta visión permite diseñar una ciencia adecuada a los intereses y experiencias de los alumnos y a los problemas sociales relevantes, alejándose de posturas que consideran a la estructura de la ciencia consolidada por los expertos como el único organizador de los aprendizajes (MECT, 2006c).

El NAP de ciencias sociales plantea situaciones de enseñanza que fomentan en los estudiantes la construcción de una identidad nacional plural y respetuosa de la diversidad cultural, los valores democráticos y los derechos humanos; la construcción y la apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que permitan vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad; el desarrollo de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida; la comprensión del carácter provisional, problemático e inacabado del conocimiento social; el diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses; la curiosidad por comprender la realidad social pasada y presente; el desarrollo de una actitud responsable en la conservación del patrimonio natural y cultural; el desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo y de los otros; la reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación; la sensibilidad ante las necesidades y los problemas sociales, y el interés por contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de todos, entre otros temas (MECT, 2006d).

En la parte final de cada uno de los documentos descritos hasta ahora se afirma que la identificación de los NAP constituye la primera fase de una tarea que continúa en la escuela mediante: 1) la mirada profesional y el pensamiento reflexivo de los equipos directivos y docentes; 2) la vitalidad, el espíritu curioso y la necesidad de aprendizaje de los jóvenes; 3) las preguntas e inquietudes de las familias, y 4) los aportes y demandas de la comunidad. Al imprimir sus propios matices en el desarrollo de estos núcleos, cada institución contribuye de un modo peculiar a los aprendizajes de los jóvenes del país.

En cuanto al NAP de educación física que comprende dos años del ciclo básico de educación secundaria, la escuela ofrecerá situa-

ciones de enseñanza que promuevan en los alumnos la comprensión de la educación física como un área del conocimiento orientada a la disponibilidad corporal de sí mismo en interacción con el ambiente y con los otros, así como la apropiación crítica de la cultura corporal y motriz; la participación en prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas y saludables; la valoración de diversos juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas; la expresión y la recreación de sus saberes motrices singulares y de sus culturas; la resolución de problemas en variadas experiencias motrices, en ambientes diversos; la expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo, su reconocimiento y valoración; la reorganización de la imagen de sí mismo y la autoevaluación de su desempeño en las prácticas corporales y motrices, y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) vinculadas con el desarrollo de actividades corporales, ludomotrices y deportivas, entre otros temas.

Estos propósitos mencionados corresponden a 1.º y 2.º años de educación secundaria en las jurisdicciones con primaria de siete años y a 2.º y 3.º años en las jurisdicciones con primaria de seis años. También se advierte que con la expresión “prácticas saludables” se pone énfasis en la mirada sobre los procesos de cambio propios de los sujetos que transitan la adolescencia, revisando una construcción corporal estereotipada. Asimismo, se considera que los alumnos puedan incorporar herramientas que les permitan tener una visión clara sobre las actividades físicas en relación con la salud.

Se alude también a la necesidad de hacer viables experiencias en los diferentes contextos en los que se sitúan las escuelas, para que los estudiantes puedan desplegar sus prácticas corporales y motrices en el vínculo con los otros y con el ambiente, tomando en cuenta tanto su experimentación sensible, conocimiento, disfrute y valoración, como la formación de una conciencia crítica referida a las problemáticas ambientales y las relaciones de poder implicadas en ellas, por citar algún ejemplo.

En el documento revisado se propone, asimismo, que desde la educación física las experiencias en ambientes naturales incluyan, además de la enseñanza propia del área, la posibilidad de reflexionar críticamente acerca de ese ambiente en particular, el uso que se

le da, las personas que lo habitan y los conflictos de intereses que se pueden inferir, articulando estas propuestas con docentes de otras áreas (MECT, 2006e).

El NAP de formación ética y ciudadana comprende el ciclo básico de educación secundaria. Durante dos años, la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos la construcción de argumentos ético-políticos que formen subjetividades críticas para la discusión y la participación democrática y solidaria, en el marco de los derechos humanos universales; el reconocimiento y la valoración de las diferentes identidades, intereses y proyectos de vida personales y sociales que incluyan la convivencia en la diversidad y el rechazo a toda forma de discriminación; la valoración reflexiva de los aspectos comunes y diversos de las identidades comunitarias como aporte a una identidad nacional y regional (latinoamericana) abierta, plural y dinámica; la identificación y el análisis ético de las desigualdades sociales, económicas y de género, en situaciones de diversidad social y cultural; la construcción, la validación y el respeto de normas de convivencia justa en la comunidad escolar y en la sociedad, a partir del diálogo; la reflexión y la revisión de las propias representaciones, ideas y prejuicios; el aprendizaje y la comprensión de la ciudadanía como construcción sociohistórica y como práctica política; el fortalecimiento de actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad, para un ejercicio pleno de la ciudadanía democrática mediante la planificación y el desarrollo participativo de proyectos sociocomunitarios, y la comprensión de la dimensión ética, jurídica, política, económica y cultural de la vida social en torno a los saberes de las diferentes disciplinas y de temas propios de la educación: ambiental, vial, para la salud, sexual integral, para la paz, intercultural, tributaria, cooperativa y mutual, para el consumidor y educación en medios, entre otros.

Estos propósitos corresponden al 1.º y 2.º años de educación secundaria en las jurisdicciones con nivel primario de siete años, y a 2.º y 3.º en las jurisdicciones con primaria de seis años (MECT, 2006f).

El NAP de educación artística comprende el ciclo básico de educación secundaria. Durante dos años de dicho ciclo la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los estudiantes la

participación activa en producciones propias donde utilicen materiales, herramientas y procedimientos específicos de cada lenguaje o disciplina que favorezcan la reflexión, la toma de decisiones con autonomía y el compromiso con los diferentes roles que involucra la práctica artística; la inclusión, la valoración y la reflexión sobre las prácticas y las representaciones juveniles que intervienen en el proceso de construcción de su identidad; el reconocimiento de matrices histórico-culturales que atraviesan la diversidad artística de Argentina y la región; el desarrollo de capacidades que propicien la comprensión de las manifestaciones artísticas actuales; la planificación, la participación y la evaluación de experiencias artísticas que involucren a la comunidad; la participación en procesos de producción que favorezcan la reflexión sobre éstos; la comprensión y la valoración de la producción artística como fenómeno situado en un contexto temporal, político, económico, social y cultural; la comprensión del arte como campo del conocimiento y sus modos particulares de interpretación y transformación de la realidad, y la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por la diversidad, el rechazo de todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles, entre otros.

Estos propósitos corresponden a 1.º y 2.º años de educación secundaria en las jurisdicciones con nivel primario de siete años, y a 2.º y 3.º años en las jurisdicciones con primaria de seis años (MECT, 2006g).

El NAP de educación tecnológica comprende el ciclo básico de secundaria. Durante dos años de dicho ciclo la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos la curiosidad y el interés por hacerse preguntas y anticipar respuestas acerca de los procesos tecnológicos, los medios técnicos y los productos, construyendo estrategias de análisis que les permitan comprenderlos y relacionarlos; el análisis de sistemas que identifiquen las funciones y las relaciones que los constituyen, el modo en que se energizan y controlan, reconociendo aspectos comunes (analogías) entre ellos; el análisis de los procesos tecnológicos que identifiquen las operacio-

nes de transformación, transporte, almacenamiento y recuperación sobre los materiales, la energía o la información, el modo en que se energizan y controlan; el reconocimiento, en distintos contextos y culturas, de la diversidad de los cambios y las continuidades en las tecnologías, los productos y los procesos, identificando el modo en que la tecnificación modifica la organización social de la producción, la vida cotidiana y las subjetividades; el reconocimiento de que los procesos y las tecnologías nunca se presentan aisladamente, sino formando trayectorias, redes y sistemas que relacionan sus aspectos técnicos, científicos y sociales; la creatividad y la confianza en sus posibilidades para comprender y resolver problemas que involucren medios técnicos y procesos tecnológicos; el desarrollo de experiencias que permitan la comprensión del modo en que se organizan en el tiempo y el espacio los procesos, los recursos y el trabajo de las personas; el acceso, la ampliación y la articulación de sus experiencias culturales, incluyendo contenidos y TIC, entre otros.

En el documento se indica que estos propósitos corresponden a 1.º y 2.º años de educación secundaria en las jurisdicciones con nivel primario de siete años, y a 2.º y 3.º años en las jurisdicciones con primaria de seis años (MECT, 2006h).

Por último, el NAP de temas transversales abarca educación, convivencia y derechos. El documento está organizado en cuatro grandes temas:

- 1) Desarrollo profesional para equipos de apoyo y orientación del ámbito educativo. Comprende las intervenciones institucionales y de acompañamiento que los diferentes equipos de orientación, de todas las jurisdicciones, realizan con quienes enseñan, dirigen las instituciones y sostienen las trayectorias escolares de sus alumnos.
- 2) Construcción de ciudadanía en las escuelas. Promueve la consolidación de una cultura institucional que afiance las prácticas y los vínculos democráticos en el sistema educativo, desde un enfoque integral que implica la articulación de los siguientes programas de este ministerio nacional:

- a) Programa Nacional de Mediación Escolar, cuyo principal objetivo es trabajar sobre nuevas estrategias para atender el creciente conflicto en la convivencia escolar.
 - b) Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, que trabaja con una perspectiva de derecho en el diseño de estrategias articuladas en el interior del sistema educativo y con otras áreas del Estado para que el individuo despliegue su potencial intelectual, emocional y social.
 - c) Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, cuyos propósitos son estudiar la violencia en las escuelas, contribuir a la consolidación de prácticas democráticas en el ámbito educativo y construir espacios de ciudadanía.
 - d) Educación y Memoria, que tiene como objetivo consolidar una política educativa que promueva la enseñanza de la historia reciente mediante la elaboración y la distribución de materiales y acciones de capacitación docente a nivel nacional.
 - e) Convivencia Escolar, el cual ofrece recursos para que las instituciones puedan ser lugares de formación en valores democráticos, centrandó la tarea en las normativas escolares, la relación de supervisión con el sistema educativo, y el vínculo entre la escuela y la familia.
 - f) Promoción de la Lectura, que diseña y desarrolla nuevas estrategias para mejorar la enseñanza de la lectura y volver a posicionar espacios, libros y prácticas concretas de lectura en la escuela, en la familia y en la sociedad, tendientes a sembrar el deseo de leer.
- 3) Educación y salud. Está conformado, entre otros, por los programas siguientes:
- a) Educación Sexual Integral, que desde una perspectiva de derecho impulsa el desarrollo de saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales y el ejercicio de la sexualidad de los alumnos de todos los niveles y modalidades educativas.
 - b) Educación y Prevención de las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas, que diseña políticas, estrategias y líneas de

acción para orientar las prácticas educativas hacia una prevención del consumo de drogas legales e ilegales en todas las modalidades y niveles del sistema educativo nacional. Desarrolla contenidos curriculares para la promoción de la salud, el cuidado del cuerpo y la construcción de proyectos de vida de los alumnos.

4) Medios y TIC. Incluye dos programas:

a) Escuela y Medios, en el cual se afirma que una educación en medios es una pregunta constante sobre la manera en que damos sentido al mundo y el modo en que los medios le dan sentido para nosotros, porque sólo preguntándonos cómo los medios de comunicación producen significados podremos comprender cómo influyen sobre nuestra percepción de la realidad y el modo en que podemos transformarla.

b) Unidad TIC, que tiene como objetivo favorecer la equidad en el acceso a éstas por parte de docentes y alumnos de secundaria (ME, 2013g).

En las secciones anteriores hemos pasado revista a la forma en que está organizado el currículum de la educación secundaria argentina, así como a los contenidos de aprendizaje prioritarios que se contemplan en él. Con la implementación de un determinado currículum, se espera lograr los objetivos de aprendizaje, lo cual se corrobora mediante el rendimiento escolar de los estudiantes.

El impacto de la nueva estructura curricular y académica, así como de las políticas socioeducativas implementadas para la educación secundaria, entre otras innovaciones, se puede medir en función del aprendizaje de los estudiantes. Si no hay una mejora sustancial, entonces tales cambios parecen rozar sólo la superficie de la escuela, sin tocar el verdadero centro. A este tema se dedicará el siguiente apartado.

DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

Los datos que se presentan en esta sección corresponden a 2007 y son los más recientes a los que se pudo acceder para este trabajo. Con respecto al tipo de evaluación empleado para medir el desempeño académico de los alumnos, se puede afirmar que se trata de pruebas nacionales estandarizadas; es decir, de una evaluación externa a los centros educativos. Las pruebas permiten conocer, en parte, el grado de dominio de los estudiantes en un segmento específico de contenidos y capacidades cognitivas.

En todas las regiones del país, los mayores niveles de desempeño se registran en lengua, seguida por ciencias sociales, matemáticas y ciencias naturales. Mientras que en el ámbito urbano la evaluación obtiene resultados medios y altos en aproximadamente siete de cada 10 niños, en el medio rural tal proporción se reduce a algo más de cinco de cada 10; esta diferencia responde a las mayores y parecidas desigualdades en matemáticas y lengua y a las menores en ciencias naturales y sociales. Los niveles de desempeño son superiores en el sector privado –casi siete de cada 10 alumnos con logros altos y medios en ciencias naturales y más de ocho en las tres asignaturas restantes– que en el sector estatal –casi cinco de cada 10 alumnos en ciencias naturales y alrededor de seis alumnos en las otras tres disciplinas (DINIECE, 2010).

La región noroeste argentina (NOA) –integrada por las provincias de Catamarca, Jujuy, La Rioja, Salta, Santiago del Estero y Tucumán– y, sobre todo, la región noreste argentina (NEA) –integrada por las provincias de Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones– presentan resultados claramente más bajos que las otras regiones en todas las instancias y asignaturas; es la región Patagonia –que incluye las provincias de Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego– la que alcanza los mejores resultados generales, seguida por la región Centro (DINIECE, 2010).

A partir de una perspectiva global e integrada de la evaluación educativa, el enfoque adoptado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) considera los niveles de desempeño de los alumnos como una de las dimen-

siones de análisis dependiente de otras, como las instituciones, los programas, el currículo, la administración, los docentes, el contexto socioeconómico de las escuelas, etcétera, que necesariamente aportan elementos para la comprensión y la valoración de esos niveles de desempeño.

En 2007 se estimaron los niveles de desempeño de los alumnos en cuatro áreas del conocimiento: matemáticas, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales (DINIECE, 2010). En las cuatro instancias de evaluación, siempre más de dos tercios de los alumnos alcanzaron niveles de desempeño medios y altos en lengua. En matemáticas, el resultado ha sido medio y alto para casi ocho de cada 10 alumnos de 3.º del nivel primario, pero desciende en las otras instancias de evaluación: 64 por ciento de los alumnos de 6.º, 35 por ciento de los de 2.º y 3.º de secundaria y 55 por ciento de los estudiantes del último año del nivel secundario alcanzaron desempeños medios y altos. En cuanto a ciencias sociales, los niveles medios y altos se verifican para 65 por ciento de los alumnos de 3.º y 6.º de nivel primario, 66.5 por ciento de los de 2.º y 3.º del secundario y casi 60 por ciento de los de 5.º y 6.º del secundario. En ciencias naturales, los desempeños son relativamente bajos para casi la mitad de los alumnos en las cuatro instancias de evaluación, ya que las preguntas presentaban mayores dificultades.

La consideración de los distintos niveles de desempeño según el tipo de ámbito, variable sólo ponderada en los dos ciclos del nivel primario, permite señalar que los alumnos del ámbito rural alcanzan siempre desempeños más bajos que los promedios nacionales, especialmente los de 6.º año y en las áreas de matemáticas y lengua. Las disparidades resultan menores en ciencias naturales y sociales para los de 3.º rural.

Tomando en cuenta el sector de gestión, el desempeño es claramente mejor en el sector privado urbano que en el estatal urbano. Si bien las diferencias son algo menores en la evaluación del último año de secundaria en lengua (11 puntos porcentuales), en las otras áreas de conocimiento e instancias de evaluación siempre están en el orden de los 20 a 25 puntos porcentuales, llegando a los 30 en matemáticas en 2.º y 3.º

Si se centra ahora la mirada en las distintas regiones del país, puede señalarse que, en general, Patagonia y Centro presentan desempeños por encima del promedio regional, seguidas por Cuyo, con desempeños levemente superiores al promedio. Por otra parte, NOA y NEA registran niveles de desempeño menores que el promedio regional en casi todas las instancias de evaluación.

En todas las regiones, lengua es el área que presenta una mejor evaluación en términos de porcentajes de estudiantes con desempeños medios y altos. En el otro extremo se encuentran ciencias naturales y matemáticas de 2.º y 3.º años de secundaria, que registran los menores porcentajes de alumnos con desempeños medios y altos: cerca de 40 por ciento en Patagonia y Centro, 33 en Cuyo, 26.7 en NOA y apenas 23 en NEA (DINIECE, 2010: 72-73).

Las pruebas de evaluación que la DINIECE realizó entre 1996 y 2007 para 6.º de primaria y para el fin de la secundaria en lengua y matemáticas se caracterizaron por ser heterogéneas, tanto en la dificultad como en la cantidad de preguntas, en la duración de la prueba, en los textos de referencia (en el caso de lengua), en la cantidad de preguntas abiertas, etcétera. Pero esas pruebas tenían en común un grupo de preguntas llamadas de anclaje, que se iban repitiendo y permitieron comparar los resultados obtenidos desde 2000 hasta 2007.

Por otro lado, es sabido que la calidad del aprendizaje depende en buena medida de la calidad de la enseñanza; es decir, que los maestros son los intermediarios entre el currículum y los alumnos. Y aunque la calidad de la enseñanza depende de diversos factores que interactúan de forma compleja, el quehacer docente resulta fundamental para alcanzar los objetivos educativos esperados.

Tener un profesorado competente y altamente motivado sigue siendo la gran apuesta, por lo que profesionalizar su quehacer resulta una tarea imprescindible, sobre todo en un contexto social donde la población escolar de secundaria está altamente diversificada. Precisamente en la última sección se aportarán algunos elementos sobre la formación de los maestros de la escuela media argentina.

FORMACIÓN DE PROFESORES

En Argentina la formación de los maestros de educación secundaria está a cargo de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), que abarcan tanto las escuelas normales de nivel superior como los ISFD que dependen de las provincias y de la ciudad de Buenos Aires. También existe un Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que se ocupa de promover políticas nacionales de formación inicial y continua de profesores (Congreso de la Nación, 2006: art. 76). Este Instituto representa un importante logro porque articula las acciones federales con las provinciales para que el desarrollo y el dinamismo de la formación docente incidan en la mejora general del sistema educativo (ME, 2013d). Algunas universidades públicas de reciente creación también se ocupan de la formación del profesorado de secundaria.

Recientemente, se creó el Plan Nacional de Formación Docente (CFE, 2007a), que ofrece un marco para el diseño y la implementación de políticas públicas en este ámbito. Se trató de un proceso participativo que incluyó las gestiones jurisdiccionales de educación superior, los equipos directivos y docentes, y a representantes de los gremios magisteriales (CFE, 2007b).

También existen los lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, que contienen tres niveles de desarrollo curricular: 1) la regulación nacional, que define los marcos, los principios, los criterios y las formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo; 2) la definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del Plan de Formación Provincial y sus correspondientes diseños curriculares, y 3) la definición institucional, elaborada por los institutos de formación docente, que establece las propuestas y las acciones de concreción local, considerando las necesidades y las posibilidades del contexto específico (CFE, 2007b).

La carrera de profesor de secundaria cubre un mínimo de 2 600 horas durante cuatro años de estudios de educación superior. Se requiere título de nivel medio (equivalente al bachillerato) para poder estudiar una carrera docente; muchas jurisdicciones exigen tam-

bién para el ingreso: 1) examen psicofísico que valora el estado de salud para el ejercicio de la docencia, y 2) asistir a un curso inicial o propedéutico no selectivo (CFE, 2007b).

La capacitación de los maestros de secundaria se ajusta a lo establecido en el Plan Nacional de Educación Obligatoria. Desde este referente se implementan diferentes acciones, como promover en los maestros la reflexión de su propia práctica, enriquecer su formación teórica, desarrollar equipos de trabajo y redes de formación horizontales. También procura mejorar la capacidad de planificación y gestión de los equipos técnicos jurisdiccionales y de los distintos integrantes de las escuelas secundarias. En definitiva, todas estas iniciativas buscan fortalecer la formación de los diversos actores que conforman el sistema educativo (ME, 2013e).

Entre los programas de formación docente se encuentran:

- 1) Formación de Directores. Busca reflexionar sobre las condiciones y desafíos que representa la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje en la particularidad de los diversos contextos de escolaridad.
- 2) Formación de Tutores y Facilitadores Pedagógicos. Dirigido a fortalecer la tarea de estos actores a partir de la profundización teórica, el análisis e intercambio de experiencias entre colegas y la reflexión sobre la práctica.
- 3) Programa Virtual de Formación Docente Continua. Explora las ciencias en el mundo contemporáneo; se trata de una propuesta de actualización disciplinar basada en material multimedia digital e impreso, dirigido a equipos de maestros de escuelas secundarias.
- 4) Asistencia Integral para el Uso Crítico de las TIC en las Prácticas Escolares. Se plantea que la desigualdad de oportunidades para interactuar con la tecnología incide en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje; la integración de las TIC involucra aspectos económicos, técnicos, políticos, pedagógicos y culturales (ME, 2013e).

Por otro lado, tenemos que 77 por ciento de los docentes ha accedido al nivel superior completo o más, muy por encima de 66 por ciento registrado en 1994. Por su parte, tres de cada cuatro docentes de educación básica, proporción similar a la de 1994, poseen formación pedagógica, sobre todo aquellos que trabajan en los niveles inicial y primaria (DINIECE, 2010: 18).

Argentina cuenta con un elevado número de maestros con estudios superiores que rebasa 90 por ciento en todos los niveles de enseñanza y sectores de gestión. Estos altos niveles de titulación y su tendencia a aumentar se observan también en cuanto a la formación pedagógica (DINIECE, 2007: 13).

En 2004, más de 90 por ciento de los docentes tenía estudios superiores, ya sea de carácter terciario o universitario. Existen, no obstante, pequeñas diferencias entre los que enseñan en los distintos niveles educativos y sectores de gestión. La casi totalidad de los profesores de nivel inicial (97 por ciento) cuenta con este tipo de estudios, mientras que el porcentaje es algo menor entre los que dictan clases en primaria o en el nivel medio (92 y 90 por ciento, respectivamente). Existen también leves diferencias a favor del sector estatal en los niveles inicial y primaria, mientras que en el nivel medio ocurre lo contrario: hay mayor titulación en los docentes que trabajan en establecimientos de gestión privada (DINIECE, 2007: 13). Si se comparan los dos censos docentes (1994 y 2004), se advierte una notable mejora, dado que en todos los niveles y sectores de gestión aumentó de manera significativa el número de maestros con estudios superiores completos. El mayor incremento de docentes titulados se presenta en primaria (DINIECE, 2007: 13).

Cabe aclarar que este incremento de los años de escolaridad del personal docente está en consonancia con la evolución de la escolaridad media de la población. Sin embargo, en los primeros (1994) este incremento es significativamente superior (DINIECE, 2007: 14).

Este notable aumento de la titulación docente puede atribuirse a que ingresaron nuevos y jóvenes maestros, en su mayoría egresados de instituciones de nivel superior, y a que al menos una parte de los que en 1994 señalaban estar cursando una carrera, ya la completaron. Pudo influir, además, el retiro de profesores de primaria que

habían obtenido su título docente antes de 1969 en las llamadas escuelas secundarias normales (DINIECE, 2007: 14).

En relación con lo expuesto, puede afirmarse que existe una asociación inversa entre antigüedad docente y posesión de título de nivel superior; es decir, hay mayor probabilidad de que los nuevos maestros que ingresan al sistema tengan título superior. Sin embargo, entre los noveles (hasta cinco años de antigüedad), el porcentaje de titulados es algo menor, especialmente en los niveles inicial y primario del sector privado. Al parecer, en algunas escuelas privadas hay mayor flexibilidad para el ingreso de jóvenes docentes que aún no han concluido sus estudios superiores (DINIECE, 2007: 14).

Por otra parte, un aspecto que reviste especial relevancia es que un grupo importante de docentes culminó estudios universitarios: algo más de 10 por ciento de los que se desempeñan en primaria y casi 40 por ciento de nivel medio se encuentran en esta situación. Si se analiza su evolución, se destaca un aumento de la participación de graduados universitarios en las escuelas secundarias, especialmente en las de gestión privada (DINIECE, 2007: 15).

Las normas de ingreso a la docencia en los distintos niveles de enseñanza de los sistemas educativos de cada jurisdicción priorizan el título docente sobre los demás, al asignar mayor puntaje a los profesores que cuentan con este requisito. Sin embargo, también contemplan, para casos especiales, el ingreso de personas sin formación pedagógica (DINIECE, 2007: 15).

En cuanto a la formación del profesorado de secundaria, tenemos que

en la Argentina, los profesores de enseñanza media se forman actualmente o bien en los profesorados universitarios o en los terciarios. Ambas vías de preparación conviven sin cruzarse, aunque en las escuelas se encuentran representantes de uno u otro ámbito. Si bien el porcentaje de docentes de nivel medio formado en los institutos es mayor que el que proviene de las universidades, la tendencia parece ir en aumento a favor de éstas últimas. Datos recientes indican que en Buenos Aires, 25 por ciento de los profesores de secundaria proviene de la universidad (Alliaud, 2012: 119).

Para aclarar un poco más este punto, encontramos que existen dos vías de formación: universitaria (se estudia en la universidad) y terciaria (se estudia en los ISFD, también llamados profesorados); cada una de estas vías tiene sus propias características: mientras que en las universidades la formación docente constituye un tramo que se cursa hacia el final, ya sea en la licenciatura o en el conjunto de materias comunes, en los ISFD representa el núcleo articulador de la formación profesional (Alliaud, 2012).

Los dos modelos mencionados presentan ventajas y desventajas, centradas, en el caso de la formación universitaria, en la investigación como una exigencia para mantener la excelencia académica y, en el caso de la terciaria, en la formación profesional, con acento en la preparación pedagógica y las prácticas de enseñanza. Se reconoce también la presencia de modelos mixtos de formación del profesorado, preocupación de las universidades nuevas, orientadas hacia la formación de profesores, en comparación con las universidades más antiguas, donde ese interés parece no existir (Alliaud, 2012).

En la actualidad, de acuerdo con la información del censo de 2004, la casi totalidad de los maestros de inicial y de primaria tienen formación específica para enseñar. En el caso del nivel medio también está muy difundida: más de 80 por ciento de los docentes cuenta con formación pedagógica.

Si bien este tipo de formación es mayoritaria en todos los niveles y sectores de gestión, se advierte que en el sector estatal hay, en promedio, una presencia ligeramente mayor de docentes formados para enseñar que en el sector privado.

Además, la formación pedagógica también está altamente difundida entre los docentes con credenciales universitarias: la casi totalidad de maestros de primaria y 70 por ciento de los que trabajan en secundaria cuenta con dicha formación (DINIECE, 2007: 15).

Por otra parte, aun cuando ha habido avances importantes en la capacitación del profesorado de secundaria, se reconoce que el sistema de formación docente presenta serios problemas, como la necesidad de organizar, planificar y fortalecer su gestión; las debilidades en la organización y dinámica de los ISFD, y las políticas

que no consideran el perfil ni las necesidades de los alumnos de las carreras de docencia.

Para superar las carencias mencionadas se proponen las siguientes acciones: fortalecer la cohesión e integración del sistema; potenciar la planificación, la gestión y el desarrollo del mismo sistema; mejorar el funcionamiento de los ISFD de manera que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo de los futuros profesores, y generar políticas de estímulo a los estudiantes de carreras docentes, que consideren sus necesidades y perfiles.

El desarrollo curricular previsto para la formación docente inicial comprende la actualización, la integración y la mejora de los planes de estudio; la gestión del desarrollo y la evaluación curricular, así como la renovación de los dispositivos de formación de maestros. Entre los problemas identificados se encuentra una fragmentación y escasa articulación en el diseño de los planes de estudio; insuficiente desarrollo de la gestión del currículo y de nuevas modalidades pedagógicas, y la necesidad de investigación y experimentación para mejorar las prácticas docentes.

Algunas iniciativas propuestas para superar esas limitaciones consisten en establecer acuerdos sobre desarrollo curricular que aseguren el derecho a una formación de calidad, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional, facilitando la articulación entre las carreras y la educación general y específica; el desarrollo de modalidades formativas que incorporen experiencias de innovación para la mejora de la enseñanza, así como el seguimiento y el monitoreo del currículo; el fortalecimiento de investigaciones pedagógicas, y la sistematización y la publicación de experiencias innovadoras.

Por su parte, Alliaud (2012: 121) propone considerar algunos puntos en la formación de los docentes de nivel medio: 1) la formación disciplinar *versus* la formación pedagógica; 2) el énfasis puesto en la producción o reproducción del saber y los conocimientos que le dan sustento; 3) la formación académica pura y la orientada hacia el ámbito laboral (las escuelas), y 4) la heterogeneidad y desarticulación entre propuestas formativas de nivel superior, que bien podrían llegar a enriquecerse o retroalimentarse mutuamente.

Por último, cabe mencionar que tanto las titulaciones como las cargas horarias y la duración de las carreras varían considerablemente entre las distintas instituciones que forman docentes para el nivel medio.

Formación continua y desarrollo profesional

La formación continua es una actividad articulada con la práctica docente, la cual responde a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación. Además, contempla la multiplicidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas pedagógicos que surgen en diversos contextos laborales.

Algunos de los problemas identificados en este campo son la fragmentación y el bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional, así como la necesidad de capacitación para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes en los ISFD. Las estrategias que se proponen para superar tales problemas apuntan al desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua en las jurisdicciones que aseguren mayor profesionalidad y atiendan las necesidades, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas, y al desarrollo de ofertas de capacitación para la gestión institucional y la renovación pedagógica de la formación de maestros.

Como ya se dijo, el sistema educativo argentino cuenta con un INFD, el cual tiene entre sus objetivos impulsar la articulación entre el sistema formador y los otros niveles educativos. Para ello se diseñan planes de trabajo que ofrecen oportunidades de formación entre los docentes de los ISFD y los maestros de las escuelas de los niveles educativos para los cuales forman, integrando diferentes modalidades en servicio que atienden las necesidades pedagógicas de las escuelas (ME, 2013f).

El desarrollo profesional docente asume las responsabilidades que el sistema formador tiene con los maestros, desde una dimensión política y social. Las acciones emprendidas en este ámbito son: brindar capacitación continua a equipos directivos de los ISFD; ca-

pacitar a formadores y directivos para fortalecer el uso pedagógico de las TIC; dar continuidad a las acciones de formación de profesores a través de estudios de posgrado; fortalecer las acciones de acompañamiento pedagógico a maestros noveles; ofrecer formación continua tanto para los formadores como para los docentes de los distintos niveles para los que educan; implementar un programa de visitas al exterior para directivos y formadores con el fin de conocer experiencias profesionales de otros países, y desarrollar la red de centros de actualización e innovación educativa (ME, 2013f).

Acompañamiento a docentes noveles

A partir de 2007 se puso en marcha un programa de acompañamiento a los docentes noveles que se constituyó en una de las funciones del sistema formador de Argentina (CFE, 2007c). Los ISFD elegidos por las provincias desarrollaron un conjunto de actividades dirigidas a los nuevos profesores. La idea que sirvió como detonador de esta iniciativa fue que en los primeros desempeños profesionales tuvo lugar un proceso particular de construcción de la identidad docente que se diferenció de las experiencias adquiridas en la formación inicial (ME, 2013f). De ahí la importancia de prestar atención y apoyo a los maestros principiantes para asegurar que sus primeras experiencias docentes sean positivas y enriquecedoras.

Las provincias interesadas en este programa eligen a las instituciones formadoras ubicadas en zonas donde existe gran movilidad de profesores y amplia presencia de maestros noveles. Por su parte, los ISFD elegidos para implementar el acompañamiento conforman un equipo institucional integrado por un director de escuela y formadores del campo de la práctica, de las didácticas especiales y de las disciplinas pedagógicas. De esta manera, el acompañamiento a los principiantes promueve el fortalecimiento de la relación entre los institutos formadores y las escuelas.

Este programa de acompañamiento busca estrechar los vínculos de las instituciones formadoras con las necesidades pedagógicas de los sistemas educativos locales, para facilitar que los docentes no-

veles puedan: analizar las particularidades del aula; plantear, junto a sus colegas, preguntas y alternativas de acción; reconocer las implicaciones que tienen las condiciones de vida de sus alumnos en la propia visión de la profesión; comprometerse con el mejoramiento educativo de la comunidad y con la escuela donde laboran; replantear la relación entre la teoría y la práctica, y propiciar que las instituciones formadoras afinen su conocimiento de las condiciones de trabajo docente y de los primeros desafíos de la práctica profesional, para de este modo enriquecer la formación inicial (ME, 2013f).

CONCLUSIONES

La escuela secundaria en sus orígenes fue exclusiva de las élites e históricamente se caracterizó por la segmentación. La organización de niveles de enseñanza se acompañó, particularmente en la secundaria, de la segmentación en circuitos o trayectorias paralelas con diferentes planes de estudio (como las modalidades académicas, técnicas y profesionales) diseñadas para distintos grupos sociales.

La principal mutación en los sistemas educativos durante la segunda mitad del siglo xx fue el paso del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos. Inicialmente este fenómeno ocurrió en Estados Unidos y Europa, donde se expandió la secundaria y se desplegó un conjunto de reformas, tales como la comprehensividad (se refiere al reemplazo de distintas modalidades de educación secundaria por un currículo unificado o con un fuerte tronco común), la ampliación de la escuela común, suprimiendo la división entre primaria y secundaria, o el aplazamiento de la diversificación de opciones al ciclo de secundaria superior. Estas reformas, que han tenido como finalidad aumentar la cobertura y la igualdad de oportunidades, atenuando o eliminando algunos de los mecanismos de reproducción social en el interior del sistema, han sido criticadas desde posturas conservadoras porque consideran que conllevan una pérdida de calidad y perjudican a los estudiantes más aventajados.

Estas transformaciones han afrontado dos serias trabas para su implementación: 1) las condiciones de heterogeneidad sociocultural

que tienden a reproducirse en las escuelas, a través de mecanismos de selección y agrupamiento de los estudiantes según su origen social o su rendimiento académico, y 2) la ausencia de cambios en la formación docente, la organización del currículo y las formas de evaluación para acompañar las reformas estructurales del nivel (Gorostiaga, 2012).

Para responder a algunas de las limitaciones que se reconocen en los enfoques homogeneizadores, a partir de la década de los noventa se comenzaron a potenciar enfoques educativos centrados en la equidad (dar más a los que menos tienen) y el respeto a la diversidad cultural, aunque con los riesgos de estigmatizar a determinados grupos sociales y de sobrecargar a algunas escuelas con tareas asistenciales en menoscabo de las estrictamente pedagógicas.

Siguiendo esta tendencia internacional, el sistema educativo argentino también ha sido objeto de diversas transformaciones en las últimas dos décadas: la transferencia de los establecimientos de los niveles secundario y superior no universitario junto con la supervisión de la enseñanza privada a las provincias y a la entonces municipalidad de la ciudad de Buenos Aires; los cambios en la estructura académica a partir de la aplicación de la Ley No. 24.195 o LFE (Congreso de la Nación, 1993), cuya implementación se desarrolló en forma gradual, progresiva, poliforme y segmentada, generando distintas situaciones en las jurisdicciones, y finalmente, la redefinición de la estructura académica del sistema propuesta en la Ley No. 26.206 o LEN (Congreso de la Nación, 2006), dando lugar a una nueva organización para la primaria y la secundaria (DINIECE, 2011b).

Este complejo y largo proceso implicó, en un primer momento, pasar de un esquema tradicional conformado por siete años de escolaridad correspondientes a la educación primaria y cinco años de secundaria o media a un esquema constituido por nueve años de EGB y tres años de educación polimodal. Paralelamente, se amplió la obligatoriedad escolar de siete a 10 años en total, medida que abarcó todos los ciclos de la EGB junto con el aula de cinco años del nivel inicial. De este modo, la escuela secundaria fue objeto de una profunda modificación en torno a su estructura académica.

En un segundo momento, durante la primera década del siglo XXI, algunas leyes nacionales modificaron distintos aspectos del sistema educativo. En lo que respecta a la LEN, propone la homogeneización de la estructura académica de éste. Para ello, se establece una estructura a fin de asegurar el ordenamiento y la cohesión, la organización y la articulación de los niveles y las modalidades, a partir de dos opciones (artículo 134). Además, se extiende la obligatoriedad a 13 años hasta la finalización del nivel secundario (artículo 16) y se establece la validez nacional de los títulos y los certificados que se expidan (artículo 15) (DINIECE, 2011b).

La implementación de la nueva estructura del sistema educativo es acordada entre el ME y los ministerios de Educación de las jurisdicciones en el ámbito del CFE. Las jurisdicciones pueden optar entre dos modelos de estructura académica con el objeto de establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes junto a los núcleos de aprendizaje prioritarios (Congreso de la Nación, 2006: art. 32). Hasta que se concluya este proceso de cambio, el ME y el CFE acuerdan criterios que aseguren los mecanismos necesarios de equivalencia y certificación de estudios, la movilidad de los alumnos y los derechos adquiridos por los docentes sobre la base del respeto a las realidades de las distintas jurisdicciones (Congreso de la Nación, 2006: art. 134).

Hoy en día las jurisdicciones se encuentran reorganizando sus estructuras académicas en función de dos opciones posibles: una estructura de seis años para la primaria y seis para la secundaria, o una de siete años para la primaria y cinco para la secundaria (Congreso de la Nación, 2006: art. 134; DINIECE, 2011b).

En la actualidad conviven siete tipos de establecimientos de secundaria de educación común (aquella que se imparte a los alumnos sin problemas de aprendizaje). Dos de ellos remiten aún a la estructura establecida por la LFE de 1993. Asimismo, es necesario señalar, para 2009, la dispareja relación entre las ofertas de los ciclos educativos (básico y orientado).

La distribución de establecimientos y matrícula varía en función de las condiciones de cada una de las jurisdicciones. Casi 50 por ciento de los establecimientos cuenta con ciclo básico de secundaria

independiente, mientras que más de 60 por ciento de la matrícula concurre a establecimientos con secundaria completa (DINIECE, 2011b).

Es preciso destacar que en zonas de mayor pobreza prevalecen los establecimientos que ofrecen el ciclo básico de secundaria independiente, mientras que en zonas de menor pobreza predominan aquéllos con oferta de ciclo básico de secundaria independiente y completa.

En relación con la variación 2006-2009, se advierte que en todo el país la matrícula de secundaria creció dos por ciento entre estos años. Asimismo, la cantidad de establecimientos decreció 15.8 por ciento como consecuencia de una importante reorganización a partir de la integración de éstos, lo que a su vez produjo una disminución de la oferta de ciclos independientes y un aumento de secundarias completas. Por todo lo expuesto, queda configurado un escenario educativo complejo y diverso en el marco de un proceso de transición aún en marcha (DINIECE, 2011b, 2012).

Por último, cabe mencionar que los avances de la educación secundaria en Argentina son notorios; no obstante, este nivel aún afronta grandes retos, entre los cuales se encuentran evitar el abandono prematuro de aquellos que consiguen ingresar y garantizar que quienes acuden a sus aulas realmente consigan aprendizajes relevantes y significativos. También se advierten riesgos de segmentación social y pedagógica, y de la focalización como una forma de estigmatización (Acosta, 2015).

REFERENCIAS

Acosta, Felicitas (2015), “Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina”, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 46-59.

Acosta, Felicitas (2012), “La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo xx”, *Cadernos de História da Educação*, vol. 11,

- núm. 1, enero-junio, pp. 131-144, <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/17534/9633>>, consultado el 4 de enero, 2015.
- Aguerrondo, Inés (1996), “Innovación y cambio curricular en el nivel medio: los planes de estudio en las escuelas transferidas”, *La escuela como organización inteligente*, Buenos Aires, Ediciones Troquel, pp. 105-165.
- Alliaud, Andrea (2012), “La formación de los docentes”, en Claudia Romero (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 117-136.
- América Latina Unida (2013), *La República de Argentina*, <<http://www.alaunida.com/pg/groups/862/la-repblica-argentina/>>, consultado el 31 de agosto, 2013.
- Asprella, Gabriel (2013), “La escuela secundaria, una reflexión sobre sus definiciones”, en Mónica Pini, Stella Maris Más Rocha, Jorge Gorostiaga, César Tello y Gabriel Asprella (coords.), *La educación secundaria: ¿Modelo en (re)construcción?*, Buenos Aires, Aique, pp. 17-34.
- Balduzzi, Juan (2001), *Desigualdad y exclusión educativa en el “tercer ciclo” de la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, SUTEBa, <<http://www.bibliotecacta.org.ar/bases/pdf/BIT02347.pdf>>, consultado el 23 de octubre, 2013.
- Balduzzi, Juan y Marta Suárez (1999), *La implementación del octavo año en las escuelas bonaerenses*, Buenos Aires, SUTEBa, <<http://www.suteba.org.ar/download/investigaciones-43974.pdf>>, consultado el 9 de septiembre, 2013.
- BM (2013), *Indicadores*, <<http://datos.bancomundial.org/indicador>>, consultado el 18 de mayo, 2013.
- BM (1995), *Staff appraisal report. Argentina: Decentralization and improvement of secondary education and polymodal education development project*, Washington D.C., Human Resources Operation Division, Report No. 14559-AR.
- Braslavsky, Cecilia (1999), *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana/Convenio Andrés Bello.

- Carletti, Graciela (s.f.), *La descentralización educativa en Argentina: un análisis comparativo de la gestión escolar*, Buenos Aires, SAECE, <www.saece.org.ar/docs/congreso1/Carletti.doc>, consultado el 7 de agosto, 2013.
- Cervini, Rubén (2005), “Variación de la equidad en resultados cognitivos y no cognitivos de la educación media de Argentina”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-24, <<http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/114/195>>, consultado el 23 de agosto, 2013.
- CFE (2010), “Resolución No. 103/10”, Buenos Aires, 24 de junio, <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/103-10.pdf>>, consultado el 1 de septiembre, 2010.
- CFE (2009a), “Resolución No. 79/09”, Buenos Aires, 28 de mayo, <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/79-09.pdf>>, consultado el 1 de septiembre, 2013.
- CFE (2009b), “Resolución No. 84/09. Anexo I. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, Buenos Aires, 15 de octubre, <<http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/84-09-anejo01.pdf>>, consultado el 1 de septiembre, 2013.
- CFE (2009c), “Resolución No. 84/09”, Buenos Aires, 15 de octubre, <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/84-09.pdf>>, consultado el 1 de septiembre, 2013.
- CFE (2009d), “Resolución No. 88/09”, Buenos Aires, 27 de noviembre, <<http://portal.educacion.gov.ar/files/2010/01/88-09.pdf>>, consultado el 1 de septiembre, 2013.
- CFE (2009e), “Resolución No. 90/09”, Buenos Aires, 27 de noviembre, <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/90-09.pdf>>, consultado el 1 de septiembre, 2013.
- CFE (2009f), “Resolución No. 93/09”, Buenos Aires, 17 de diciembre, <<http://portal.educacion.gov.ar/files/2010/01/93-09.pdf>>, consultado el 1 de septiembre, 2013.
- CFE (2007a), “Resolución No. 23/07”, Buenos Aires, 7 noviembre, <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/23-07.pdf>>, consultado el 1 de septiembre, 2013.

- CFE (2007b), “Resolución No. 24/07”, Buenos Aires, 7 noviembre, <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07.pdf>>, consultado el 1 de septiembre, 2013.
- CFE (2007c), “Resolución No. 30/07”, Buenos Aires, 29 de noviembre, <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07.pdf>>, consultado el 1 de septiembre, 2013.
- CIA (2011), *The World Factbook*, <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ar.html>>, consultado el 17 de mayo, 2013.
- Congreso de la Nación (2006), “Ley 26.206”, Buenos Aires, 27 de diciembre, <<https://docs.google.com/a/uaeh.edu.mx/document/d/1J154oiL96qK-Z-h9lkmuP4-uxx4TR3sHIy8CdCluFA8/edit>>, consultado el 29 de agosto, 2013.
- Congreso de la Nación (1995), “Ley 24.521”, Buenos Aires, 7 de agosto, <<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>>, consultado el 5 de febrero, 2015.
- Congreso de la Nación (1993), “Ley 24.195”, Buenos Aires, 29 de abril, <http://www.fadu.uba.ar/institucional/leg_index_fed.pdf>, consultado el 2 de septiembre, 2013.
- Congreso de la Nación (1992), “Ley 24.049”, Buenos Aires, 2 de enero, <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4475.pdf>>, consultado el 29 de agosto, 2013.
- DINIECE (2011a), *Diversidad de oferta de nivel secundario y desigualdad educativa*, Buenos Aires, ME, <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109848/Informes%20Investigación%2004.pdf>>, consultado el 29 de julio, 2013.
- DINIECE (2011b), “La transformación del nivel secundario (2006-2009)”, *Boletín DINIECE*, año 6, núm. 9, enero-febrero, 32 pp.
- DINIECE (2010), *Una mirada sobre la escuela III. 40 indicadores sobre el sistema educativo*, Buenos Aires, MECT, <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002892.pdf>>, consultado el 23 de julio, 2013.
- DINIECE (2007), *El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a los datos del Censo Nacional de Docentes 2004*, Buenos Aires, MECT, <http://www.oei.es/pdfs/perfil_docentes_argentina_diniece.pdf>, consultado el 29 de julio, 2013.

- Dussel, Inés (2009), “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate”, *Revista de Política Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 67-90, <http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/pdf/Dussel_1.pdf>, consultado el 31 de agosto, 2013.
- Dussel, Inés (2001), “Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000): Elementos para su análisis”, *Proyecto alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*, Buenos Aires, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay/Universidad de Stanford/BID, <<http://afm.blogia.com/2004/090401-los-cambios-curriculares-en-los-ambitos-nacional-y-provinciales-en-la-argentina-.php>>, consultado el 27 de agosto, 2013.
- Dussel, Inés (1997), *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO/UBA, <<http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43151.pdf>>, consultado el 23 de marzo, 2013.
- Feldman, Daniel (2012), “La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria”, en Claudia Romero (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 63-78.
- Fernández, Ana, Silvia Finocchio y Laura Fumagalli (2001), “Cambios de la educación secundaria en la Argentina”, Cecilia Braslavsky (comp.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana, pp. 407-466.
- Fernández, Víctor Ramiro, Julio Tealdo y Marta Villalba (2005), *Industria, estado y territorio en la Argentina de los '90: evaluando la desimplicación estatal selectiva y repensando los caminos del desarrollo*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Filmus, Daniel (2001), “La descentralización educativa en Argentina: el nuevo papel de los gobiernos locales frente a las desigualdades”, en *1er Seminario Internacional “Investigación para una mejor educación”*, Perú, Universidad Peruana Cayetano Heredia-Facultad de Educación, octubre, pp. 147-188, <<http://www.upch.edu.pe/faedu/>>

- portal/images/publicaciones/publicaciones/Escuelas_que_aprenden.pdf>, consultado el 31 de agosto, 2013.
- Filmus, Daniel (1997), “La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto”, en *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana*, Costa Rica, noviembre, pp. 13-26, <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/CLAD0031501.pdf>>, consultado el 4 de abril, 2013.
- Flew, Antony (1995), “Ball, Stephen, *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach* [reseña]”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, núm. 2, pp. 221-223.
- Fullan, Michael (1993), *Change forces: Probing the depths of educational reform*, Londres, Falmer Press.
- Gallart, María Antonia (2006), *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones-Stella.
- Gorostiaga, Jorge (2012), “Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria?”, *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, núm. 1, enero-junio, pp. 141-159, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297325499007>>, consultado el 20 de julio, 2013.
- Gorostiaga, Jorge, Clementina Acedo y Silvia Senén (2004), “¿Equidad y calidad en el tercer ciclo de la educación general básica? El caso de la provincia de Buenos Aires”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, 24 pp.
- Gutiérrez, Antonio (2013), “Currículo y efecto San Mateo”, en Mónica Pini, Stella Maris Más Rocha, Jorge Gorostiaga, César Tello y Gabriel Asprella (coords.), *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?*, Buenos Aires, Aique, pp. 111-129.
- Herrán, Carlos y Bart van Uyhem (2001), *Why do youngsters drop out of school in Argentina and what can be done against it?*, Washington, D.C., BID.
- INDEC (2007), *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos*, Buenos Aires, <<http://www.indec.com.ar/indec.gov.ar.htm>>, consultado el 10 de febrero, 2013.

- INDEC (2001), *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos*, Buenos Aires, <<http://www.indec.com.ar/indec.gov.ar.htm>>, consultado el 29 de agosto, 2013.
- Kessler, Gabriel (2002), *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IPE/UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129508s.pdf>>, consultado el 31 de agosto, 2013.
- Krichesky, Marcelo e Inés Cappellacci (1999), “Gestión curricular y riesgo pedagógico en EGB3: Un análisis de casos en Lomas de Zamora y La Matanza”, *Propuesta Educativa*, año 10, núm. 21, diciembre, pp. 66-79.
- Levinson, Bradley y Margaret Sutton (2001), “Introduction: Policy as/in practice. A sociocultural approach to the study of educational policy”, en Margaret Sutton y Bradley Levinson (comps.), *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*, Westport, Connecticut, Ablex Publishing, pp. 1-22.
- ME (2013a), *Las modalidades*, Buenos Aires, <<http://portal.educacion.gov.ar/sistema/la-estructura-del-sistema-educativo/las-modalidades/>>, consultado el 31 de agosto, 2013.
- ME (2013b), *Políticas socioeducativas en el nivel secundario*, Buenos Aires, <<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/politicas-socioeducativas/>>, consultado el 31 de agosto, 2013.
- ME (2013c), *Educación secundaria. Estructura del nivel*, Buenos Aires, <<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/estructura-del-nivel/>>, consultado el 31 de agosto, 2013.
- ME (2013d), *Fortalecimiento de la formación docente*, Buenos Aires, <http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=22>, consultado el 31 de agosto, 2013.
- ME (2013e), *Educación secundaria. Capacitación docente*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, <http://www.me.gov.ar/curriform/edmedia_cap.html>, consultado el 31 de agosto, 2013.
- ME (2013f), *Instituto Nacional de Formación Docente*, Buenos Aires, <<http://portales.educacion.gov.ar/infed/desarrollo-profesional-docente/>>, consultado el 31 de agosto, 2013.

- ME (2013g), *Temas transversales*, Buenos Aires, <http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=42>, consultado el 3 de septiembre, 2013.
- ME (2000a), *El tercer ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos frente a la extensión de la obligatoriedad escolar*, Buenos Aires, ME-Unidad de Investigaciones Educativas.
- ME (2000b), *Implementación y localización del tercer ciclo de EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales*, Buenos Aires, ME-Unidad de Investigaciones Educativas.
- ME (2000c), *La estructura curricular básica del tercer ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones*, Buenos Aires, ME-Unidad de Investigaciones Educativas.
- ME (2000d), *El trabajo docente en el tercer ciclo de la EGB. La normativa y las instituciones*, Buenos Aires, ME-Unidad de Investigaciones Educativas.
- MECT (2006a), *Núcleos de aprendizaje prioritarios de lengua*, Buenos Aires.
- MECT (2006b), *Núcleos de aprendizaje prioritarios de matemáticas*, Buenos Aires.
- MECT (2006c), *Núcleos de aprendizaje prioritarios de ciencias naturales*, Buenos Aires.
- MECT (2006d), *Núcleos de aprendizaje prioritarios de ciencias sociales*, Buenos Aires.
- MECT (2006e), *Núcleos de aprendizaje prioritarios de educación física*, Buenos Aires.
- MECT (2006f), *Núcleos de aprendizaje prioritarios de formación ética y ciudadana*, Buenos Aires.
- MECT (2006g), *Núcleos de aprendizaje prioritarios de educación artística*, Buenos Aires.
- MECT (2006h), *Núcleos de aprendizaje prioritarios de educación tecnológica*, Buenos Aires.
- MECT/CFCyE (2004), “Resolución No. 216/04”, Buenos Aires, 16 de junio, <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res04/216-04-ane1.pdf>>, consultado el 1 de septiembre, 2013.
- ME/SE/SSEyC (2009), *Plan Nacional de Educación Obligatoria*, Buenos Aires, CFE, <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/79-09-ane xo01.pdf>>, consultado el 14 de enero, 2015.

- Moreno, Tiburcio (2010), “La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 235-249.
- Navarro, Juan Carlos, Martin Carnoy y Carlos de Moura (2000), “La reforma educativa en América Latina: Temas, componentes e instrumentos”, en Juan Carlos Navarro, Katherine Taylor, Andrés Bernasconi y Lewis Tyler (eds.), *Perspectivas sobre la reforma educativa: América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas*, Washington, D.C, BID/USAID, pp.1-45.
- Palamidessi, Mariano (2012), “Enriquecer el ambiente: los recursos para la enseñanza”, en Claudia Romero (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 79-92.
- PNUD (2012), *Indicadores de Desarrollo Humano*, <<http://hdrstats.undp.org/es/paises/perfiles/ARG.html>>, consultado el 19 de abril, 2013.
- Rico, María Nieves y Daniela Trucco (2014), *Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro*, Santiago de Chile, ONU-UNICEF/CEPAL.
- Romero, Claudia (2012a), *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, 2a. reimp., Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Romero, Claudia (2012b), “La mejora de la escuela secundaria”, en Claudia Romero (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, 1a. reimp., Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 9-16.
- Romero, Claudia (2012c), “Escuela, melancolía y transición”, en Claudia Romero (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, 1a. reimp., Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 19-40.
- Tedesco, Juan Carlos y Emilio Tenti (2001), *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*, Buenos Aires, IPE/UNESCO.
- Tuñón, Lanina y Verónica Halperin (2010), “Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 2, 23 pp., <<http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-halperin.html>>, consultado el 20 de abril, 2015.

UNESCO (2013), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011*, Montreal.

Veleda, Cecilia (2009), “Regulación estatal y segregación educativa en la provincia de Buenos Aires”, *Revista de Política Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 37-66.