



Educación Secundaria: obligatoriedad, expansión y segmentación. Una evaluación del plan FinEs 2 como alternativa al formato tradicional.

Secondary education: obligation, expansion and segmentation. An evaluation of the FinEs 2 plan as an alternative to the traditional format

ESPER, Tomás¹

Esper, T. (2017). Educación Secundaria: obligatoriedad, expansión y segmentación. Una evaluación del plan FinEs 2 como alternativa al formato tradicional. *RELAPAE* (7), pp 31-42

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre los desafíos que se presentan a la educación secundaria en la Argentina, a partir de la extensión del rango de obligatoriedad, la pretensión de universalización del nivel y la propuesta del Plan FinEs 2 como política educativa para la modalidad de jóvenes y adultos. Para ello se analizan dos factores decisivos que operan como condicionantes al objetivo de universalidad. Por un lado, una tendencia histórica a la diferenciación dentro del sistema educativo argentino y en particular del nivel medio. Por otro lado, el formato escolar de la escuela secundaria. Ambos factores han operado en forma conjunta, minando los resultados del proceso de universalización de acceso. Para este análisis, se realiza una reseña histórica de la conformación de la escuela secundaria en la Argentina, poniendo de relieve una tendencia a la diferenciación del nivel y un proceso de segmentación al interior del mismo. Luego se analiza las dos grandes reformas del sistema educativo argentino (1993 y 2006), haciendo hincapié en el nivel secundario. Dichas reformas han permitido una inclusión condicionada de sectores sociales históricamente postergados, como consecuencia de la oferta institucional diferenciada y la tendencia a la segmentación del sistema. Por último, se analiza el formato propuesto por el Plan FinEs 2 para jóvenes y adultos que cursan la modalidad “trayectos” en la Provincia de Buenos Aires. Se proponen reflexiones sobre los alcances y dificultades en relación al cumplimiento de sus objetivos dentro de los casos relevados.

Palabras clave: Nivel Secundario/ Plan FinEs 2/ Formato Escolar/ Obligatoriedad/ Segmentación/ Desafíos.

Abstract

The main purpose of this paper is to think about the challenges faced by Argentinian secondary education, taking into account the expansion of compulsory education, the aim towards universal access, and the analysis of the “FinEs” program as a specific policy regarding both youth and adults’ education. This reflection is based upon two main factors which have shaped and conditioned the objective towards universal education. On the one hand, a historical tendency towards differentiation within the Argentinian education system, and particularly secondary education. On the other hand, secondary schools’ format. Both factors have operated jointly, mining the results coming from the access universalization. For the analysis, the paper proposes a historical account of the changes within secondary school in Argentina, highlighting the tendency towards level differentiation, and a segmentation process within this tendency. Then, it proposes an analysis of the two main reforms of the Argentinian educative system (1993 & 2006) and its’ relation with the secondary level, arguing that they both have incremented a conditional inclusion of traditionally excluded populations. Finally, the paper takes into account the recent format proposed by the “FinEs 2” policy for young and adults within the Buenos Aires Province. The main argument here is that the achievements and limitations of the program are still intimately related with the main issues of secondary school presented previously, which raises some questions over the success and the future of this specific policy.

Key Words: Secondary level/ FinEs Programe/ Schollar Format/ Compulsory Education/ Segmentation/ Challenges.

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero / tomasesper@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre los desafíos que se presentan a la educación secundaria en la Argentina, a partir de la extensión del rango de obligatoriedad, la pretensión de universalización del nivel y la propuesta del Plan FinEs 2 como política educativa para la modalidad de jóvenes y adultos. Para ello se analizan dos factores decisivos que operan como condicionantes al objetivo de universalidad. Por un lado, una tendencia histórica a la diferenciación dentro del sistema educativo argentino y en particular del nivel medio (Rivas, 2010; Braslavsky, 1985). Por otro lado, el formato escolar de la escuela secundaria. Ambos factores han operado en forma conjunta, minando los resultados del proceso de universalización de acceso. Luego, se analiza el formato propuesto por el Plan FinEs 2 para jóvenes y adultos que cursan la modalidad “trayectos” para jóvenes y adultos que cursan la modalidad “trayectos” en la Provincia de Buenos Aires. Se proponen reflexiones sobre los alcances y dificultades en relación al cumplimiento de sus objetivos dentro de los casos relevados.

Para este análisis, se realiza una breve reseña histórica de la configuración institucional de la escuela secundaria en la Argentina, poniendo de relieve una tendencia a la diferenciación del nivel (Braslavsky 1985) y un proceso de segmentación al interior del mismo. Desde sus orígenes, el formato escolar de la escuela secundaria se ha construido sobre la base de un currículum altamente clasificado, la designación de docentes por especialidad y la organización del trabajo por horas de clase (Terigi, 2008). Esta se diferencia en su surgimiento y su posterior desarrollo de lo ocurrido con la escuela primaria que tuvo una pretensión de alcance universal (Schoo, 2012).

En la tercera parte del presente artículo se analizarán las dos grandes reformas del sistema educativo argentino (1993 y 2006), haciendo hincapié en el nivel secundario. Dichas reformas han generado un gran aumento de las tasas brutas de escolarización del nivel, pasando de un 57,7% en 1993 a un 85% en 2014 (SITEAL, 2016). Pero en términos de inclusión, aún existe gran brecha entre aquellos que acceden y los que egresan del secundario, ya que tan sólo el 44% de los jóvenes que ingresan logran completar sus estudios (UNESCO, 2011). En coincidencia con la hipótesis de Acosta (2015), se considera que la matriz institucional del nivel, de carácter selectivo, ha permanecido inalterable a través de los años, a pesar de las reformas atravesadas. Dichas reformas han permitido una inclusión condicionada de sectores sociales históricamente postergados, como consecuencia de la oferta institucional diferenciada y la tendencia a la segmentación del sistema (Gentili, 2009).

Por último se analizará el Plan FinEs 2 “trayectos” como oferta educativa del nivel secundario, constituida dentro de la modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos, que modifica ciertos patrones de la escuela tradicional, a la vez que permite el acceso a sectores históricamente postergados a la educación secundaria.

Historia de la educación secundaria en Argentina: una tendencia a la diferenciación.

La historia de la constitución del nivel secundario en la Argentina presenta claras diferencias con respecto a la educación primaria, tanto en sus orígenes, como en su posterior crecimiento y alcances. Hacia fines del siglo XIX, en el momento de la consolidación del Estado-nación argentino, la educación cumplirá una función determinante para dicho cometido. La necesidad de alfabetizar a las masas migratorias para que puedan acceder al mercado de trabajo, dieron un sentido político a la creación del sistema educativo argentino (Ruiz, 2012)². La constitución del mismo se realizó sobre la base de instituciones preexistentes (Schoo, 2012).

El surgimiento y consolidación de la escuela primaria se caracterizó por tener oferta homogénea tanto en el formato institucional, como en los contenidos curriculares, con una conducción centralizada por parte del Estado Nacional, y altos niveles de cobertura. A su vez las leyes 1.420 y 4.874 enmarcaron su desarrollo, con altos niveles de cobertura, una característica que perduraría hasta el último cuarto del siglo XX (Ruiz, 2012).

Por el contrario, el desarrollo de la educación secundaria es radicalmente diferente. Por empezar, careció de una ley marco que regulara el nivel, y lejos de la pretensión universalista de la educación primaria, estaba reservada para la formación de las clases dirigentes (Schoo, 2012). Las primeras instituciones creadas por el Estado Nacional son los Colegios Nacionales. Estas instituciones tenían un currículum común, y su finalidad era dar una formación generalista que permitiese tanto el acceso

² En el largo pasaje del mundo feudal al mundo industrial, tras las revoluciones francesa e industrial, y la conformación de los Estado-nación modernos, la escuela aparecería como la tecnología más apropiada para educar a las masas rurales y ponerlas al servicio de las demandas de la sociedad capitalista emergente. La escuela moderna formaría ciudadanos aptos para el trabajo y para ser parte de una sociedad nacional común (Acosta, 2011).

de sus alumnos a la universidad, como su preparación para la vida social (Schoo, 2012)³. El otro gran tipo de institución que marcó al nivel secundario en sus orígenes fue la Escuela Normal, modelo que a partir de 1880 se expandió fuertemente con una oleada de creación de estas instituciones: 24 escuelas en todo el país. Las Escuelas Normales constituyeron un eslabón fundamental en la constitución del sistema educativo, puesto que dependían del Estado Nacional, poseían un currículum común y unificaban la formación de los docentes que luego impartirían clases en los colegios primarios y secundarios, permitiendo una oferta homogénea a nivel nacional. Los colegios normales eran los únicos que habilitaban al ejercicio docente según lo dispuesto por la ley 1.420 y estaban compuestos por el curso normal, posprimario y la escuela de aplicación, donde los alumnos realizaban sus prácticas docentes. Su plan de estudios sufrió algunas modificaciones hasta 1905, donde se dispuso de una formación común de tipo enciclopédico (Schoo, 2012). La segunda ola de creación de escuelas normales fue en la segunda década del siglo XX, cuando concentraban el 50% de la matrícula del nivel en todo el país (Schoo, 2012). Las otras dos modalidades de educación secundaria que surgen en este primer momento, son la comercial e industrial, con una escasa oferta y un gran crecimiento del segundo tipo durante el peronismo.

El segundo momento de expansión en el acceso al nivel secundario fue durante los gobiernos peronistas (1946-1955), con algunas particularidades. Aunque en este período no se aprobaron leyes regulatorias para el nivel, sí se introdujeron grandes modificaciones en la oferta institucional. Por un lado, se dio una ampliación del acceso, merced de la duplicación de establecimientos –de 237 en 1941 a 481 colegios nacionales en 1955- y principalmente de escuelas técnicas –de 128 en 1948 a 775 en 1958-. Estas eran gratuitas para los hijos de obreros y permitían el acceso a la Universidad Obrera Nacional (Ruiz, 2012). A diferencia del nivel primario, tanto en su surgimiento como en su desarrollo, el nivel secundario se caracteriza por una clara tendencia a la diferenciación horizontal. Dentro del nivel, la oferta curricular e institucional incluía a los Colegios Nacionales, Escuelas Normales, Liceos de Señoritas, Educación Técnico Profesional y formación en el trabajo. Esta variedad institucional tuvo su correlato curricular, más allá de una preponderancia del currículum humanista (Ruiz, 2012).

Existe un amplio consenso entre los especialistas en relación a la función de selección social que cumplía la escuela secundaria. Pero también se registra a partir de la segunda mitad del siglo XX una intención de romper con dicha matriz selectiva, a través de ampliación de acceso al nivel, incluyendo nuevos sectores sociales (Tiramonti, 2011). Dicha tendencia a la masificación del nivel tiene su correlato a nivel global, tanto en Europa Occidental como en Estados Unidos en el período de posguerra. Es en esta época cuando se sancionan leyes que declaran la obligatoriedad de la educación secundaria, generando una masificación del nivel, que para el año 1975 alcanzaba al 35% de los jóvenes entre 10 y 19 años (Kaelbe, citado en Acosta, 2011).

Según Tiramonti, (2011) ante un mismo objetivo de ampliar los niveles de acceso al nivel secundario, se eligieron estrategias distintas en Argentina y Europa, pero que produjeron en ambos casos una segmentación educativa según clase social. Los países europeos instituyeron mecanismos formales de diferenciación de las trayectorias a través de exámenes meritocráticos que determinaban el destino posterior de los jóvenes (educación superior, mercado de trabajo o formación profesional). Mientras que en Argentina se instauró un doble mecanismo informal de segmentación: una puja desregulada entre individuos y la generación de circuitos escolares según condición social.

A la par de la expansión en los niveles de acceso a la educación media, se produjo en forma sosegada una creciente diferenciación horizontal del nivel, diversificando la oferta de formación. Dicha diversificación respondía directamente al establecimiento de segmentos diferenciados según sectores sociales, no sólo al interior del nivel, sino también dentro de las distintas modalidades que este ofrece (Tiramonti, 2011; Gentili, 2009). Un ejemplo es el de la educación técnica, que cobró gran impulso durante el peronismo acogiendo a sectores trabajadores y permitiendo ingresar no sólo a la educación secundaria, sino también luego al nivel superior, con la creación de la Universidad Obrera Nacional⁴ (Tiramonti, 2011)⁵.

³ El modelo institucional que será la referencia de la escuela secundaria contemporánea es el de los colegios humanistas, organizados hacia el siglo XV, cuyas raíces pueden rastrearse en las Escuelas Catedralicias del siglo XI o las Facultades de Artes de los siglos XII a XIV (Acosta, 2011). Los humanistas del siglo XV y XVI introdujeron una serie de innovaciones muy importantes, que quedarían plasmadas en el modelo institucional de la escuela secundaria. Una de ellas fueron los internados. Una segunda innovación fueron los tratados pedagógicos, que reemplazaron los tratados medievales por los autores clásicos como Cicerón y César (Acosta, 2011). Por último, el humanismo dio lugar a un proceso de institucionalización de las prácticas educativas, en un proceso de sistematización de las mismas a través de organizaciones puntuales, como el caso de los internados. Cabe agregar que tras la Reforma Protestante y Contra-reforma católica del siglo XVI, se acentuaron los procesos de institucionalización de las prácticas educativas, puesto que tanto la nobleza como la burguesía debían ser instruidas en la formación bíblica, la cual era responsabilidad de los Colegios, con modelo en la Alta Escuela de Estrasburgo de Jacobo Sturn cuya organización interna estaba conformada por grados y clases, y un currículum preeminentemente humanista (Acosta, 2011)

⁴ La Universidad Obrera Nacional fue rebautizada Universidad Tecnológica Nacional por el gobierno de facto de Eduardo Lonardi y Pedro Eugenio Aramburu (Ruiz, 2012).

⁵ Otro ejemplo es el crecimiento de la educación privada a partir de la década de 1960, en paralelo a la inclusión de nuevos sectores a la educación

Un tercer período de expansión en el acceso a la educación secundaria en Argentina, previa a la ampliación del rango de obligatoriedad, tiene lugar con el regreso a la democracia a partir de 1983. Durante esta década se registra un incremento de la matrícula, que pasa del 24,5% de jóvenes entre 13 y 18 años que asistían a la secundaria en 1960, al 67,2%, en 1996 (Acosta, 2015). Junto a este crecimiento de la matrícula, la tendencia a la diferenciación en la educación secundaria comenzará a impactar en su dimensión vertical: el Estado Nacional ya no creará nuevas escuelas, sino que serán las provincias las encargadas de la construcción de nuevos establecimientos educativos, en lo que fue la antesala a la descentralización de los '90 (Tiramonti, 2011)

Las reformas educativas: ampliación de obligatoriedad y consolidación de la segmentación

Las tendencias mundiales de ampliación de obligatoriedad y de masificación del nivel secundario tendrán su correlato nacional a partir de la década de 1990. El sistema educativo argentino sufrirá dos grandes modificaciones de su estructura con leyes generales de educación, a poco más de diez años entre ambas, generando un alto impacto en las tasas brutas de escolarización alcanzadas, con escasas modificaciones al formato escolar y una consolidación de los segmentos diferenciales de educación según clase social (Ezcurra, 2011).

La primera de estas reformas se inició partir del año 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación (ley 24.195), e implicó importantes cambios a la estructura académica⁶, los años de la obligatoriedad y las definiciones curriculares. Para comenzar, la L.F.E. extendió la obligatoriedad escolar de siete a diez años, incluyéndose el último año del Nivel Inicial, y la nueva Educación General Básica, de nueve años de duración. Esta ley reformó la antigua estructura académica de educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, en educación Inicial, Educación General Básica (E.G.B.), educación Polimodal (de tres años) y Superior, sin mencionar la modalidad de la Educación Técnica de la antigua escuela secundaria.

La L.F.E. se enmarca en un proceso de descentralización de la educación, que comenzó en la última Dictadura Militar durante la década de 1970 con la transferencia de los servicios educativos de nivel primario por parte del Estado Nacional a las provincias, un proceso de descentralización anárquica (Ruiz, 2012). Años más tarde, en 1992, se sancionó la Ley de Transferencia de Servicios Educativos (24.049), y por último la Ley de Educación Superior (24.521) de 1995. De esta manera, a excepción de las universidades que en su mayoría retuvieron su carácter Nacional, todos los servicios educativos pasaron a ser responsabilidad de las Provincias.

La transformación de la estructura académica producida a partir de la L.F.E. acentuó un proceso tendiente a la diferenciación del sistema educativo, tanto en gobierno del sistema, como al interior de cada nivel. En cuanto a la oferta institucional, la constitución de la EGB de nueve años fue adaptada de distinta forma según cada provincia. Por ejemplo, La Pampa creó un nivel intermedio de tres años de duración, que correspondía al tercer ciclo de la EGB, mientras que en la Provincia de Buenos Aires algunos antiguos colegios primarios debieron ampliarse de siete a nueve años y en otros casos, los dos últimos años del tercer ciclo del EGB se cursaban en el edificio de la antigua escuela secundaria. Por lo cual, la modificación tuvo casos donde sólo fue formal y no real, y otros donde se crearon nuevas instituciones, como también la particularidad de la Provincia de Neuquén y la Ciudad de Buenos Aires que no se plegaron a la ley, manteniendo la anterior estructura académica.

Otro de los elementos de la L.F.E. que consolidaron la tendencia a la diferenciación del sistema fue la diversificación a nivel del currículo. La nueva ley estableció que serían las autoridades educativas provinciales las responsables de las definiciones curriculares, siendo el Consejo Federal de Cultura y Educación el órgano para alcanzar consensos a nivel nacional, aunque sus resoluciones no eran vinculantes. De esta manera se produjo una diferenciación horizontal, a nivel curricular, y también a nivel del formato institucional, acrecentado por la diferenciación vertical en términos de gobierno del sistema, ya que tanto las provincias, la nación y el CFCyE tenían injerencia, en distinto grado, sobre el mismo

La tendencia a la diferenciación del sistema no es algo negativo en sí mismo, ya que la misma consiste en la provisión de distintas oportunidades educativas, que en el caso de buscar equiparar puntos de partida desiguales, estaría produciendo un

pública. Una constatación es que entre 1960 y 1970 la matrícula de la educación privada pasó de representar el 9,8% al 16% en el nivel primario y del 23,4% al 33,1% en el secundario (Tiramonti, 2011).

⁶ Por estructura académica se entiende al modo en que un Estado, sobre la base de acuerdos de obligatoriedad de estudios sobre determinados contenidos de enseñanza, organiza los conocimientos relevantes socialmente. Para ello organiza trayectos verticales de formación obligatoria que se identifican con ciclos y niveles, que determinan diferenciaciones horizontales que se identifican con modalidades, sectores y regímenes especiales de enseñanza. Mientras que las modalidades son divisiones al interior de un nivel que se basan en un campo de conocimiento específico (Ruiz, 2010).

efecto democratizador (Braslavsky, 1985). Pero en este caso, la tendencia a la diferenciación acentúa la tendencia histórica a la segmentación del nivel secundario. Este hecho es coincidente con la postura de Viñao (2002) quién otorga a la escuela media una función de segmentación social. El autor plantea que, a la par de su conformación, los sistemas educativos cumplieron un rol de segmentar la sociedad en sentido vertical y horizontal, generando que los distintos estratos sociales accedan a determinados circuitos educativos y no a otros.

El proceso de diferenciación del sistema educativo que se da durante los '90 consolida la tendencia a la segmentación al interior del mismo, y en particular en el nivel secundario, tal como es corroborado por la CEPAL (2002). Es decir, se afianzaron los segmentos educativos de distinta calidad, en donde sectores sociales empobrecidos realizan sus trayectorias escolares en instituciones de menor calidad (Ezcurra, 2011 y Gentili, 2009)

La segunda gran transformación del sistema educativo tuvo lugar tan sólo trece años más tarde tras la sanción de la Ley de Educación Nacional (26.206). Esta nueva reforma se instauró sin un proceso de evaluación de las consecuencias de la anterior reforma, generando nuevamente un gran cambio en la estructura académica (Ruiz 2012). Para comenzar, la nueva ley vuelve a aumentar los años de escolarización obligatoria, llevándolos a trece años, con una última modificación en el año 2014 (ley 27.045) que la elevó a catorce años. Esta última también se encuadra en un proceso de reformas que tuvo otras dos leyes educativas: la ley de Educación Técnico Profesional (ley 26.058) y la Ley de Financiamiento Educativo (ley 26.075), ambas del año 2005.

En lo relativo a la estructura académica, la L.E.N. deroga la L.F.E. y retoma la antigua estructura de educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, pero no logra unificar el sistema. Quedarán vigentes dos modelos institucionales posibles para la escuela primaria y secundaria, de seis años cada uno o siete y cinco respectivamente, sumándose en ambos casos un año para la educación técnica del nivel secundario. A su vez, la ley consagra ocho modalidades diferentes para la educación secundaria, técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, intercultural bilingüe, rural, en contextos de privación de libertad, domiciliaria y hospitalaria.

En cuanto al currículum, se intentará una recentralización por parte del Estado Nacional respecto a su capacidad de influir en las definiciones curriculares provinciales, cambiando el carácter de las resoluciones del Consejo Federal de Educación de recomendaciones a obligatorias. De esta forma, el Estado Nacional a través del Ministerio de Educación de la Nación, podrá recuperar injerencia en las decisiones curriculares. Por ejemplo, establecerá los contenidos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios que deberán estar presentes en todos los diseños curriculares provinciales, como también creará el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) que tendrá lineamientos generales a partir del Ministerio de Educación, pero será adaptado en cada jurisdicción.

Un último aspecto fundamental de la L.E.N. es que se plantea ya en el artículo 32 la necesidad de revisar la estructura curricular y organizativa de la Educación Secundaria a fin de dar cumplimiento efectivo a la obligatoriedad de la misma, como también en el artículo 48 referente a la modalidad de educación para jóvenes y adultos la posibilidad de diseñar una estructura curricular flexible y abierta, que atienda a las necesidades de la población destinataria.

Los desafíos pendientes ante la expansión del rango de obligatoriedad

Las consecuencias de las dos reformas estructurales del sistema educativo argentino han acentuado las tendencias históricas del nivel secundario. La primera de estas, un incremento en su matrícula, dado en distintas etapas por “explosiones de acceso” (Rivas, 2010). La segunda, una tendencia creciente a la diferenciación, consolidando la matriz selectiva de la educación secundaria y la existencia de circuitos diferenciados de educación vinculados directamente con el origen social de los ingresantes (Gentili, 2009; Krichesky y Borzese, 2015). Por último, ninguna de las dos reformas cuyo objetivo era incluir a sectores rezagados al nivel, ha modificado el formato institucional, como sí se hizo en algunos países europeos con las reformas comprensivas.

En cuanto a la primera tendencia, el aumento del rango de obligatoriedad impactó directamente en la matrícula generando una indudable masificación del nivel. Comparativamente, según los Censos Nacionales, la matrícula del nivel secundario ha crecido de 49,24% en 1991, 71,4% en 2001, y el 83,37% en 2010 (INDEC, 2016). Si comparamos los niveles de cobertura del tercio de menores ingresos de la población, podemos observar que en 1993 el 41,9% accedía al nivel secundario, luego en 2001 el 74,68%, al año 2010 llegaba al 79,3% y en 2014 cubría un 82,91% (SITEAL, 2016). También se evidencia un aumento significativo de la cobertura de los niveles medios y superiores de la sociedad, pasando de cifras que oscilaban alrededor del

60% en 1993 a otras cercanas al 90% en 2010 (SITEAL, 2016). Ahora bien, los logros alcanzados en materia de acceso, no se sostienen en términos de egreso, puesto que del total de jóvenes que acceden, al año 2011 sólo el 44% logra finalizar el nivel (UNESCO 2011)⁷.

Vemos entonces cómo la tendencia a la masificación del sistema se cruza con otra variable fundamental que es la incorporación de sectores sociales históricamente postergados, cuyo tránsito por la escuela secundaria no es sencillo. Según Rivas (2010), en el año 2006, el 39,4% de los jóvenes que asistían a este nivel eran la primera generación que lograba acceder. Pero además, coincidiendo con Tiramonti (2011), se ha producido al interior de dichos segmentos educativos un proceso de fragmentación. Esta es una tendencia secundaria al del sistema, en la cuál se construyen espacios de pertenencia según determinados patrones socioculturales. Así, ciertas escuelas se vinculan con determinadas comunidades y no con otras, pero la diferencia no es en este caso socioeconómica sino cultural

Uno de los motivos principales es, como señala Acosta (2015), que el modelo institucional y pedagógico de la escuela secundaria ha permanecido inmutable ante las reformas, siendo un factor determinante para el fracaso escolar de sus alumnos (Baquero et. al., 2009). El nivel secundario se ha constituido históricamente sobre un trípode de hierro: la clasificación del currículum, la designación de docentes por especialidad y la organización del trabajo por horas de clase (Terigi, 2008). La clasificación del currículum genera que los conocimientos estén fuertemente delimitados unos de otros, en áreas disciplinares independientes. Como consecuencia, se requieren docentes que estén capacitados y familiarizados con dichas disciplinas, rompiendo con la formación generalista de los docentes de la escuela primaria. Por último, Terigi (2008) define la organización del currículum según disciplinas, separadas unas de otras por las horas cátedras, como un 'mosaico'. Una de sus consecuencias de dicho mosaico es que fomenta la modalidad de contratación docente por hora, en oposición al cargo.

Otro aspecto fundamental en la concepción tradicional de la escuela secundaria, es el de régimen académico. Dicho concepto es acuñado por Camilloni (1991) quien lo define como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder en su tránsito por la escuela. El mismo implica un mayor grado de especificidad respecto de la gramática escolar de Tyack y Cuban (2001), entendida ésta como los aspectos implícitos de la organización escolar que permanecen inalterados a pesar de las reformas educativas. El régimen académico es un constructo que será investigado por Baquero et. al., (2009) para evidenciar una serie de situaciones que viven los alumnos al ingresar al secundario, que condicionan fuertemente su experiencia y que no son reconocidos como elementos a tratar por parte de la institución escolar.

Entre las dimensiones del régimen académico se encuentra el conocimiento por parte del alumno de la forma de cursada, el régimen de ausentismo y evaluación, la vinculación entre las pautas de convivencia y penalidades, la anualización de los contenidos la condición de regularidad y permanencia en la institución y por último la relación con sus docentes. En la escuela primaria, los niños y niñas están acostumbrados a muy pocos docentes, que permanecen en la institución el mismo tiempo que ellos y con pautas comunes de evaluación. Mientras que en el secundario, a la proliferación de asignaturas se suma la de docentes, con criterios distintos para la calificación de sus alumnos y en muchos casos, sin explicitación de ello (Baquero et. al., 2009)

El Plan FinEs como alternativa al formato tradicional

Tras la sanción de la L.E.N. 26.206, y ante la ampliación del rango de obligatoriedad, no sólo será responsabilidad del Estado que los niños y niñas alcancen la finalidad de sus estudios secundarios, sino también los jóvenes y adultos. En tanto la educación es entendida como un derecho fundamental del hombre (UNESCO, 2011), el Estado argentino, para garantizar dicho derecho, decide hacer obligatoria la totalidad del nivel secundario.

Antes las dificultades existentes de poder incluir a los jóvenes, que luego devienen adultos, dentro de la oferta institucional tradicional del sistema educativo, es que surgen en la Latinoamérica una serie de propuestas alternativas (Jacinto, 2009). Como se ha mencionado, la necesidad de generar modificaciones a la estructura curricular e institucional de la escuela secundaria está avalada tanto en la normativa vigente (L.E.N. art.32 y art.48), el el Consejo Federal de Educación⁸ y por los especialistas (Terigi, 2008; Jacinto, 2009; Baquero, 2009; Viñao, 2002)

⁷ Este valor podría ser mayor, ya que se considera solamente a aquellos egresados que finalizaron sus estudios según la trayectoria teórica.

⁸ La Resolución nro. 84 de octubre de 2009 del Consejo Federal de Educación en su art. 3o establece un plazo de dos años para la revisión de "normas y prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad secundaria, así como la producción de nuevas regulaciones federales, que generen condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos"

En este contexto es que surge en Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), en el año 2008, bajo la Resolución 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación y la Resolución 66/08 del Consejo Federal de Educación. El plan FinEs se enmarca dentro de la modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos (E.D.J.A.), reconocida como tal dentro de las ocho modalidades de la L.E.N. Cabe destacar que la misma había sido relegada anteriormente a la categoría de “Regímenes especiales” junto con la Educación Especial y Artística, en la Ley Federal de Educación de 1993 (Burgos, 2013). En tanto tal, el FinEs se constituye a partir de 2008 como una oferta alternativa no sólo a la escuela secundaria tradicional, sino también en la modalidad de E.D.J.A., puesto que es distinto de los Centros de Escolarización de Educación Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) y los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).

El plan FinEs se constituirá como resultante de la política educativa impulsada por el Estado Nacional a partir del año 2003, enmarcada en las citadas leyes, y principalmente en los objetivos de las mismas. La noción de política pública adoptada es aquella que la plantea como la resultante de las relaciones entre estado y sociedad, y las sucesivas tomas de posiciones del estado ante cuestiones problematizadas socialmente (Oszlak, 1984) La exigencia del derecho a la educación, consagrado en tratados internacionales, ha sido adoptado por los sectores populares en las últimas décadas (Gentili, 2009) El FinEs retoma una tradición histórica de la EDJA, que consiste en ofrecerle al sujeto adulto una modalidad de cursada diferente a aquella que lo expulsó anteriormente (Faierman & Garaño, 2015)

Su conformación contribuye al crecimiento de la oferta diferenciada del nivel medio en la Argentina, puesto que no sólo tiene particularidades únicas en el formato propuesto, sino que también buscará articular e incluir a una población específica: los adultos vinculados al mundo del trabajo (Brunneto & Finnegan, 2015). Esta modalidad y su inserción en la oferta del sistema educativo, la creciente diferenciación de la oferta, las características del formato propuesto por el FinEs 2, como los resultados obtenidos según las investigaciones relevadas, serán objeto de análisis para este trabajo.

En su creación, el plan FinEs fue previsto en dos etapas. Una primera, en el año 2008, cuyos destinatarios eran jóvenes y adultos mayores de 18 años que cursaron el último año de la educación secundaria en condición de alumnos regulares, pero que aún adeudaban materias sin haber alcanzado la finalización del nivel. A esta primera etapa se la denominó “FinEs 1”. Y una segunda etapa, a partir del año 2009, para jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no completaron su educación primaria y/o secundaria, que se lo denominará FinEs 2 o “trayectos”⁹.

La población a la que apunta este programa no son simplemente los jóvenes y adultos, sino que hace hincapié en respetar el lugar de pertenencia o de trabajo. Para ello, plantea la necesidad de un trabajo conjunto entre el Estado Nacional, las Provincias, sindicatos y organizaciones de la sociedad civil, como también el hecho de que el mismo se montará sobre las estructuras ya existentes para la EDJA en cada jurisdicción (Resolución 917/08) Según las investigaciones consultadas, un elemento fundamental en la implementación del plan ha sido la articulación directa con los trabajadores de las cooperativas laborales vinculadas al Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en el marco del plan “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende” (Brunneto & Finnegan, 2015; Burgos, 2013; Lozano, P. y Kurlat, S., 2014).

En cuanto al impacto del programa, las estadísticas oficiales no abundan, puesto que en el anuario de la DINIEE¹⁰ no existe discriminación en la modalidad de jóvenes y adultos respecto al establecimiento o programa cursado para la finalización de los estudios. A su vez, el portal del plan donde podía relevarse esta información se encuentra caído hace más de seis meses¹¹. Según el ex Ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, en el año 2014 el plan FinEs llevaba más de 500.000 egresados¹².

Para la puesta en marcha, se establece que de manera conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios Jurisdiccionales, deben establecer convenios con organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, cámaras empresariales, universidades y otros, a fin de que allí funcionen las distintas sedes del programa. A estos actores se suman las escuelas secundarias comunes y técnicas que forman parte del Programa Nacional de Becas Estudiantiles y las escuelas secundarias de la modalidad jóvenes y adultos (CENS).

En cuanto a las condiciones de cursada de las sedes del programa, existe una gran diferencia interna según el tipo de institución u organización que las albergue. El Ministerio de Educación de la Nación otorga un monto de dinero fijo a las escuelas,

⁹ En el presente trabajo el análisis es vinculado al FinEs 2, en su modalidad de “trayectos”.

¹⁰ Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa <http://portales.educacion.gov.ar/diniee/>

¹¹ <http://fines.educacion.gov.ar/>

¹² Recuperado de <http://www.telam.com.ar/notas/201404/59797-alberto-sileoni-plan-fines-educacion.html>

y otro equivalente a veinticinco horas cátedra semanales para las sedes que no son escuelas. La variabilidad en la tipología de las sedes abarca desde escuelas primarias y secundarias públicas, centros de jubilados, sindicatos, sociedades de fomento, organizaciones partidarias y cooperativas del Plan Argentina Trabaja. Sin embargo, dentro del monto erogado para las sedes, no se contempla los costos de materiales didácticos, pizarrones, tizas, fibrones, entre otros, quedando estos a cargo de la sede de turno. Lo mismo ocurre con el mobiliario (mesas, bancos y escritorios), siendo responsabilidad de cada sede proveerlos.

Cada sede cuenta con un “referente”, según lo establecido en la resolución 917/08 del C.F.E., que es el encargado de suministrar la información de los estudiantes del Plan a las autoridades educativas de la sede, los supervisores y referentes jurisdiccionales o al Ministerio de Educación Nacional. A su vez, debe asegurar que los estudiantes cuenten con los recursos necesarios para la cursada y/o presentación a mesas de examen. El cuerpo de “referentes”, al igual que las sedes, constituye un colectivo heterogéneo que va desde estudiantes hasta activistas de partidos políticos (Burgos, 2013; Brunneto & Finnegan, 2015).

Un componente muy importante del FinEs es que se configura como una oferta al interior de los barrios, que convoca directamente a los sectores trabajadores a través de las cooperativas vinculadas al Ministerio de Desarrollo Social. En muchos casos se presenta como la única opción para el acceso a la educación secundaria de estas personas. En las investigaciones consultadas se destaca la labor de los “referentes” e inspectores de adultos, quienes juegan un rol clave al conocer el territorio y a las personas que pueden incorporarse al programa (Burgos, 2013; Brunneto & Finnegan, 2015).

En lo cuanto al formato tradicional de la escuela secundaria, el plan FinEs 2 “trayectos” presenta grandes diferencias y novedades. Sin duda es una opción que se caracteriza por su flexibilidad, en contraste con la rigidez del patrón tradicional. La duración es de tres años, con una cursada semi-presencial que implica asistir cuatro horas, dos días a la semana, durante dos cuatrimestres de dieciocho semanas de extensión por cada año (Brunneto & Finnegan, 2015). Otra de los importantes elementos de la flexibilidad es que se reconocen de manera oficial las asignaturas previamente aprobadas por los ingresantes, pudiendo acortar así los cuatrimestres pendientes para finalizar el nivel¹³ (Brunneto & Finnegan, 2015).

En cuanto al régimen de asistencia, el mismo no es en bloque como en la secundaria común, sino por materia. Se exige un presentismo del 75% por cada asignatura pero, según las investigaciones relevadas, tiene una flexibilidad mayor a lo prescripto en la normativa (Burgos, 2013; Brunneto & Finnegan, 2015). El objetivo de la misma es evitar que el alumno abandone como consecuencia de las faltas y permite que cada alumno realice un recorrido propio, independiente del bloque de materias. Un hecho interesante es que si el alumno supera el 25% de ausencias, puede permanecer dentro de la cursada y aprobar la asignatura, pero no existen mecanismos compensatorios para dicho incumplimiento, a modo de trabajos prácticos u otras opciones. El modo de recuperación, si es que lo hubiera, queda supeditado a la voluntad y/o acuerdos entre docente y alumno¹⁴ (Burgos, 2013; Brunneto & Finnegan, 2015).

El sistema de evaluación también dista de lo que ocurre en la secundaria común. Las pautas de evaluación surgen de acuerdos entre los docentes y alumnos, pudiendo adoptar distintas modalidades: trabajos prácticos, informes, monografías, etc. Esta modalidad es sugerida a los docentes o tutores desde los manuales oficiales, alentándose una evaluación de tipo “formativa, que tome en cuenta las posibilidades y potencialidades de los alumnos”¹⁵.

El plan FinEs 2 tanto para la modalidad “deudores de materias” como para “trayectos” mantiene la dispersión al igual que el secundario tradicional. Para la modalidad de “deudores” de materias, los docentes son los encargados de corroborar cuáles son los contenidos que el alumno deberá rendir en la mesa de examen. En el formato de “trayectos” (FinEs 2) los contenidos son brindados por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, a través de módulos, que incluyen manuales de texto con la bibliografía y contenidos a trabajar. Por lo cual el Estado se presenta como otro actor en las definiciones curriculares, generando una oferta distinta a las ya existentes y contribuyendo a aumentar la diferenciación en este sentido.

En cuanto a la clasificación del currículum por disciplinas, se sostiene el mismo criterio que en la secundaria tradicional. Más allá de que los contenidos entre el Plan FinEs 2 y la escuela tradicional puedan variar (como también al interior de las sedes y jurisdicciones), se mantiene la división por áreas temáticas. Como consecuencia, los docentes encargados del dictado de las clases deben responder a la misma lógica disciplinar, siendo entonces una continuación de lo que ocurre en el formato tradicional.

¹³ Régimen de equivalencias establecido por la Resolución 99/2012 de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

¹⁴ Documento para Docentes FinEs Secundaria. Recuperado de <https://espanol.free-ebooks.net/ebook/Fines-Secundaria-Manual-para-Docentes/pdf?dl&preview> Consultado el 10/03/2017.

¹⁵ *Ibíd.*

Un último aspecto a considerar es el de la selección y contratación docente. La selección de los mismos está a cargo del inspector de adultos del distrito, a través de una convocatoria en la cual a la presentación de antecedentes se suma la de un “proyecto pedagógico”. Luego se conformará un orden de mérito para su designación a través de actos públicos (Brunneto & Finnegan, 2015). Pero para ser contratados, es requisito que los docentes adhieran al régimen de monotributo, y se les extenderá un contrato de locación de obra, a cargo de cada sede. Además, la duración de la contratación es cuatrimestral, sin vacaciones ni aguinaldo, y menos aún régimen de antigüedad. Por lo cual, posibilidad de la existencia de cargos docentes es inviable bajo este tipo de relación laboral.

Este hecho, además de afectar las condiciones de trabajo de quienes ejercen como docentes, genera una alta variabilidad de los mismos que atenta contra las posibilidades de sostener una propuesta pedagógica (Huenchunao & Muñoz 2016). Cabe agregar que no se hallaron evidencias de estrategias institucionales para el acompañamiento a los alumnos por fuera de las horas de cursada. Este hecho, al conjugarse con la ausencia de espacios y momentos para la articulación entre docentes al interior de las sedes, dificulta aún más las posibilidades de concreción o sostenimiento de una propuesta pedagógica unificada y que contemple las situaciones de los alumnos.

Consideraciones Finales

Tal como hemos repasado, el formato tradicional de la escuela secundaria aparece como un obstáculo para la concreción de la universalización de la educación secundaria. La matriz institucional con su carácter selectivo y expulsivo ha permanecido prácticamente inalterada a lo largo de los años, consolidando a la par de la masificación del nivel, la tendencia a la diferenciación de la oferta y constitución de segmentos diferenciados según origen socioeconómico.

El Estado Argentino reconoce el derecho a la educación todos sus habitantes y exige de forma obligatoria la finalización de la educación secundaria, en cualquiera de sus modalidades, a partir del año 2006. Enmarcado en un conjunto de políticas educativas que buscan la inclusión de sectores históricamente excluidos, es que se constituye el plan FinEs. Este ofrece un formato alternativo al tradicional de la escuela secundaria, como de las ofertas existentes dentro de la modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos (Brunneto & Finnegan, 2015)

Los objetivos propuestos por el plan FinEs son sin duda loables: incluir a sectores trabajadores, que no han podido finalizar sus estudios, articulando una oferta flexible y focalizada. Ahora bien, tras la bibliografía relevada no podría afirmarse que cumpla plenamente con sus objetivos.

Por un lado resulta evidente que la propuesta del FinEs 2 “trayectos” incrementa la diferenciación existente dentro del sistema educativo y el nivel medio en particular. Como ya hemos mencionado, este hecho no es algo negativo per se, puesto que al contemplar las particularidades del alumnado y configurar una oferta específica podría tener un efecto democratizador (Braslavsky, 1985). Detrás del formato uniforme y la tendencia a la unidad, como fue históricamente la del nivel primario, se ha evidenciado que se esconden diferencias en su interior (Jacinto, 2009). Esto también ha ocurrido con la oferta de la escuela secundaria tradicional, que ha ofrecido segmentos de menor calidad para los sectores más desfavorecidos (Gentili, 2009). Por el contrario, el FinEs 2 no esconde sus características diferenciales y busca que los jóvenes y adultos, quienes ya no pueden dedicar su tiempo en plenitud a su formación, tengan la posibilidad de finalizar el secundario. Además, su propuesta se inscribe dentro de los objetivos del proyecto de Educación Para Todos de la PRELAC¹⁶, que reconoce la necesidad de flexibilizar los sistemas para acoger a los sectores excluidos (Jacinto, 2009)

El plan FinEs configura un régimen académico flexible, ofreciendo una cursada semi-presencial con tolerancia al ausentismo, pero que deja planteados interrogantes respecto de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, los sistemas de evaluación de las cursadas distan de los tradicionales, siendo muchas veces decisión del docente a cargo de cada curso. Otra característica que contrasta con la escuela tradicional, es que las materias son cuatrimestrales y los alumnos pueden cursar tramos independientes. De esta forma se busca evitar que el alumno que no logre aprobar una asignatura, deba repetir el resto de las materias. Este punto es claramente diferencial, aunque no existen evidencias claras de que logre su objetivo.

En lo que respecta a la clasificación del currículum, el FinEs 2 mantiene la misma lógica que la escuela secundaria tradicional, agrupando las materias por áreas disciplinares y con docentes especializados en cada área. Mientras que en lo relativo a la

¹⁶ Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) para más información: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293s.pdf>

contratación docente, la modalidad es más precaria, puesto que los docentes son contratados por cuatrimestres y carecen de cualquier espacio institucional para la elaboración o sostenimiento de estrategias pedagógicas conjuntas. También cabe destacar que la modalidad de selección docente presenta variaciones según las localidades. Aunque la asignación de las comisiones se realiza a través de actos públicos, para la conformación del orden de mérito se contempla el proyecto pedagógico presentado, como también tiene gran peso la decisión del inspector de adultos de turno (Brunneto & Finnegan, 2015)

En cuanto a la oferta institucional de las sedes, existe una enorme diferencia interna, según sea una escuela secundaria tradicional, una organización social, una universidad, etc. El acceso al financiamiento es muchas veces insuficiente y los materiales pedagógicos como el mobiliario para el dictado de las clases queda a cargo de la sede, generando distintas condiciones de posibilidad para cada una.

Por último, el Plan FinEs a pesar de intentar dar respuestas e incluir a un sector socioeconómico y etario históricamente excluido, contribuye a la segmentación del sistema y la consolidación de los circuitos diferenciados de educación según clase social. Si bien parece cierto que su flexibilidad ayuda a la incorporación de estos sectores al nivel secundario, se corre el riesgo de brindarles una oferta académica empobrecida, generando una “educación para pobres” con un aval en la legislación. Además, se plantean dudas respecto a la direccionalidad del público que atiende. Aunque busque erradicar el analfabetismo y cumplir la educación obligatoria, podría ocurrir que busque insertar a los egresados dentro del proceso productivo y generar un incremento en el rendimiento económico del sistema educativo (Huenchunao, V. y Muñoz, H., 2016). A su vez, las resoluciones del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, como del Consejo Federal de Educación, plantean que los actores intervinientes en el desarrollo del plan corresponden a distintos niveles de gobierno: Nacional, Provincial y Municipal, junto con la Dirección Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, y las distintas organizaciones de la sociedad civil. Esto expresa una tendencia a la diferenciación vertical, en el sentido de Braslavsky (1985), en cuanto al gobierno del nivel secundario y esta oferta en particular.

En conclusión, el FinEs2 es una oferta distinta al resto de la que presenta el sistema educativo, pero deja grandes interrogantes en lo relativo a las condiciones de cursada, contratación docente, contenidos curriculares y la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, que es en definitiva aquello que garantiza el derecho a la educación.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista Historia, Sociedad y Educación en Brasil*, (42), 3-13.

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

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.G.; Briscioli, B. & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.

Brunneto, C. y Finnegan, F. (2015) Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el Plan FinEs Secundaria. En A. Pereyra (Ed.), *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense* (pp. 379-400). Gonnnet, Argentina: UNIPE

Burgos, A. (2013) Jóvenes y dispositivos de inclusión social en la Argentina actual. Oberti, A. (Coordinación). *Coordenadas contemporáneas de la Sociología: tiempos, cuerpos, saberes*. Simposio llevado a cabo las XI Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Camilloni, A. (1991) Alternativas para el régimen académico. *IGLÚ*, (1).

Ezcurra, A. M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En Fernández Lamarra, N. & Costa de Paula, M. (Ed.), *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades* (pp. 97-120). Tres de Febrero, Argentina: EDUNTREF.

Faierman, F. & Garaño, I. (2015). El plan Fines en el CIDAC: el compromiso de la Universidad con las políticas públicas de inclusión educativa. *Espacios de Crítica y Producción*, (51), 27-40. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/issue/view/191/showToc>

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57.

Jacinto, C. (2009). *Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Argentina: SITEAL.

Krichesky M. y Borzese, M. C. (2015) Políticas socio-educativas: problemas, brechas y “buenas prácticas” para la promoción del derecho a la educación. En A. Pereyra (Ed.), *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense* (pp. 341-378). Gonnnet, Argentina: UNIPE

Lozano, P. & Kurlat, S. (2014). Plan FINES 2: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. En Bussio, M. et. al. (Coordinación). VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, , Ensenada, Argentina. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4557/ev.4557.pdf

Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.

Ruiz, G. (Coord.) (2012). *La Estructura académica argentina. Un análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Schoo, S. (2012) La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina. En G. Ruiz (Ed.), *La Estructura académica argentina. Un análisis desde la perspectiva del derecho a la educación* (pp. 91-138). Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*(1), 29, 63-72.

Tiramonti, G.(2011). Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cuadernos de Pesquisa*, 41(144), 692-709.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2011). *Compendio Mundial de la Educación. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal, Canadá: UNESCO.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, España: Morata.

Fuentes Electrónicas

Comisión Económica para América Latina y El Caribe (2002). *Panorama social de América Latina 2001-2002*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1213/S026433_es.pdf;jsessionid=0F27D250A0589736E78A24A94F020DD4?sequence=1 Consultado el 22/02/2017

INDEC (2016). Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 1991, 2001 y 2010. En Instituto Nacional de Estadística y Censos. Recuperado de <http://www.indec.gob.ar>. Consultado el 20/10/2016

Ley Federal de Educación N° 24.195. . Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina. 29 de Abril de 1993. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf Consultado el 21/10/2016

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina. 14 de Diciembre de 2006. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf Consultado el 11/11/2016

Ministerio de Educación de La Nación. (2008). Documento para Docentes FinEs Secundaria. Recuperado de <https://espanol.free-ebooks.net/ebook/Fines-Secundaria-Manual-para-Docentes/pdf?dl&preview> Consultado el 10/03/2017.

Resolución N° 917/08 del Ministerio de Educación de la Nación. 18 e Julio de 2008. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/66-08-anexo1y2.pdf> Consultado el 15/11/2016

Resolución N° 66/08 del Consejo Federal de Educación. 28 de Octubre de 2008. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/66-08-anexo1y2.pdf> Consultado el 15/11/2016

SITEAL (2016). Recuperado desde <http://www.siteal.iipe-oei.org> (Fuentes: IPE - UNESCO / OEI en base a: Argentina Urbano - EPH del INDEC). Consultado el 01/09/2016.

Fecha de recepción: 20/9/2016

Fecha de aprobación: 21/6/2017