

# Los docentes principiantes y el desafío de trabajar en el nivel secundario obligatorio.

Raúl Menghini, Laura Morales, Jimena Martínez.

Cita:

Raúl Menghini, Laura Morales, Jimena Martínez (2013). *Los docentes principiantes y el desafío de trabajar en el nivel secundario obligatorio. XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Bahía Blanca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/xiijornadasaepa/37>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edrV/kaw>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## LOS DOCENTES PRINCIPIANTES Y EL DESAFÍO DE TRABAJAR EN EL NIVEL SECUNDARIO OBLIGATORIO

---

Raúl Menghini, Laura Morales y Jimena Martínez  
Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur  
menghini@uns.edu.ar

### RESUMEN

En sintonía con las tendencias internacionales, la Ley de Educación Nacional 26.206/06 instituyó el nivel secundario como obligatorio en la Argentina. Esto significa nada menos convertir una escuela pensada inicialmente para las clases altas, -luego ampliada progresivamente a la clase media-, en obligatoria para todos/as los adolescentes y jóvenes, en particular para aquellos que todavía no acceden a ella o bien desertan tempranamente.

Por otra parte, nos interesa analizar qué sucede con los docentes principiantes que se incorporan laboralmente al nivel secundario y cómo van procesando este cambio en la lógica de concebir la escuela y los derechos de los estudiantes respecto de la obligatoriedad.

Por tanto, esta ponencia intenta poner en tensión estas variables: el nivel secundario obligatorio y los nuevos docentes. Lo que aquí se presenta obedece a avances parciales de nuestro proyecto de investigación “Docentes principiantes para nivel secundario: sus trayectorias, prácticas y desarrollo profesional”, que se desarrolla en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, y que intenta una

combinación metodológica cuanti – cualitativa. Por consiguiente, en esta ponencia se seguirá la misma línea ofreciendo un panorama cuantitativo de la educación secundaria en la Argentina según los datos estadísticos oficiales y, por otra parte, se abordará cualitativamente la opinión de los docentes principiantes sobre la obligatoriedad del nivel secundario.

Los objetivos de este trabajo, por tanto, apuntan a presentar un acercamiento al problema del acceso, permanencia y finalización de los/as adolescentes y jóvenes del nivel secundario para dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar, a la vez que indagar la percepción de los docentes principiantes sobre este tema y cómo resuelven y hacen posible que esa obligatoriedad sea efectiva, en el marco de sus condiciones laborales y de lo que implican sus primeras experiencias en la docencia.

## INTRODUCCIÓN

En sintonía con las tendencias internacionales, la Ley de Educación Nacional 26.206/06 instituyó el nivel secundario como obligatorio en la Argentina. Esto significa nada menos que convertir una escuela pensada inicialmente para las clases altas, -luego ampliada progresivamente a la clase media-, en obligatoria para todos/as los adolescentes y jóvenes, en particular para aquellos que todavía no acceden a ella o bien desertan tempranamente.

En este contexto, nos interesa analizar qué sucede con los docentes principiantes que se incorporan laboralmente al nivel secundario y cómo van procesando este cambio en la lógica de concebir la escuela y los derechos de los estudiantes respecto de la obligatoriedad.

Por tanto, esta ponencia intenta poner en tensión estas variables: el nivel secundario obligatorio y los nuevos docentes. Lo que aquí se presenta obedece a avances parciales de nuestro proyecto de investigación “Docentes principiantes para nivel secundario: sus trayectorias, prácticas y desarrollo profesional”, que se desarrolla en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, y que busca una

combinación metodológica cuanti–cualitativa. Por consiguiente, en este trabajo se seguirá la misma línea ofreciendo, por una parte, un panorama cuantitativo de la educación secundaria en la Argentina según los datos estadísticos oficiales y, por otra, se abordará cualitativamente la opinión de los docentes principiantes sobre la obligatoriedad del nivel secundario.

Los objetivos de este trabajo apuntan a presentar un acercamiento al problema del acceso, permanencia y finalización de los/as adolescentes y jóvenes del nivel secundario para dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar. Se pretende, a la vez, indagar la percepción de los docentes principiantes sobre este tema y cómo se posicionan ante la prescripción de la obligatoriedad, en el marco de sus condiciones laborales que constituyen sus primeras experiencias en la docencia. Nos preocupa analizar qué sucede con los docentes principiantes, que en su mayoría han egresado de una escuela que todavía era selectiva y probablemente hayan tenido una formación superior en esa misma concepción y, por tanto, al comenzar a trabajar comparten prácticas con docentes imbuidos de aquella vieja lógica, pero simultáneamente están asistiendo y procesando lo que puede significar una nueva matriz institucional basada en la obligatoriedad del nivel. Estas cuestiones no se viven por separado sino que acontecen al mismo tiempo: leen documentos ministeriales, reciben instructivos o “traducciones” de nuevas normas, escuchan discursos de las autoridades educativas, escuchan opiniones a favor o en contra por parte de los docentes, auxiliares y directivos.

A fin de cumplir con sus objetivos este trabajo se dividirá en tres partes. En primer lugar, se presentará una breve reseña acerca la normativa nacional que regula la obligatoriedad de la escuela secundaria actual. Luego, se desarrollará un panorama cuantitativo de la educación secundaria en la Argentina según los datos estadísticos oficiales y, por último, se abordará cualitativamente la opinión de los docentes principiantes acerca de la obligatoriedad del nivel secundario. Con respecto a esta última parte, la fuente para obtener la información fue una

encuesta y entrevista grupal en el marco de un taller para docentes principiantes.

## ACERCA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA ARGENTINA

La educación secundaria ha sido históricamente la más endeble, en términos legislativos<sup>1</sup>, organizativos y curriculares. Pensada inicialmente como antesala de los estudios universitarios y para satisfacer las demandas de las clases altas, y luego de la clase media ascendente a principios del siglo XX, siempre tuvo un cierto carácter exclusivo que, de alguna manera, le otorgaba identidad<sup>2</sup>. Con el correr de las décadas y el desarrollo social y del conocimiento, sumado a las exigencias del mercado laboral, comenzó a instalarse la idea de que ya no basta con una educación básica o primaria, sino que la secundaria forma parte –a pesar de sus críticas y la necesidad de cambio- de los requerimientos de la vida social, tanto para la formación ciudadana y la apropiación de los bienes culturales básicos, como para el acceso a los estudios superiores o a la vida laboral. Así, los distintos países<sup>3</sup> fueron avanzando en la progresiva universalización de los

<sup>1</sup> Hay que recordar que la educación contó con el marco de la Ley 1420/1884 y las universidades con la Ley Avellaneda, mientras que el nivel secundario solo tuvo normativas de menor jerarquía como decretos, resoluciones, etc.

<sup>2</sup> Dice Inés Dussel: “[...] hay un aspecto que define parte importante de lo que mantenía una identidad de las escuelas secundarias argentinas: durante todo ese tiempo, perduró una sensación de ‘pertenecer’ a un grupo definido y selecto, y esa pertenencia, se creía, permitía acceder a una formación que daba un cierto espíritu e identidad a sus actores, que unificaba a docentes y alumnos en la percepción de estar haciendo algo significativo para sus vidas, y para la del país”. Y agrega: “la noción de educar para la distinción y la jerarquía social se mantuvo presente, aun cuando las aulas se poblaron de alumnos que no pertenecían ya a la élite, y cuando las formas de distinguirse y de relacionarse habían cambiado profundamente” (2009: 70).

<sup>3</sup> Natalia Zacarías (2010: 162), resume en un cuadro la situación legislativa de países latinoamericanos, España y Portugal. Entre los países que ya contemplan la educación secundaria como obligatoria figuran: España (2006), Brasil (2009), Chile (2009), Uruguay (2008), México (2004).

estudios secundarios, expresando esto en sus respectivas legislaciones. En nuestro país, la Ley Federal de Educación 24.195/93 legisló por primera vez en forma orgánica para todos los niveles, y si bien amplió la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años, incluyó el nivel secundario/polimodal -reducido a tres años- sin contemplar su obligatoriedad. Y en 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 convirtió este nivel en obligatorio, con una duración de cinco o seis años, según la opción de cada provincia.

Lo que no se puede dejar de recordar es que las escuelas secundarias fueron nacionales hasta avanzado el siglo XX y, progresivamente fue creciendo la creación de establecimiento de las provincias y las del sector privado, al tiempo que comenzaron los procesos de transferencia a las jurisdicciones, que culminaron con la Ley 24.049/91 y con un impacto muy diverso en las distintas jurisdicciones<sup>4</sup>.

Cuadro 1: Distribución porcentual de matrícula de nivel medio según jurisdicción. Total País

Años	Nacional			Provincial			Privado		
	1986	1998	2009	1986	1998	2011	1986	1998	2011
Nivel Secundario	44.6	---	---	26.1	72.9	72.2*	29.3	27.1	27.8*

Fuente: Elaboración propia en base a datos tomados de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE): Anuarios Estadísticos Educativos 1998 y 2011 y de Paviglianiti (1988).

\*Estos datos consideran solo la educación común. Si a ella se suma la educación secundaria especial y de adultos, los porcentajes son del 74.5% para las provincias (estatal) y del 25.45% para el sector privado, es decir que mejoran los datos para el sector estatal porque cubren más ampliamente esas modalidades.

En el cuadro precedente se puede observar el impacto de las transferencias de escuelas de la Nación a las provincias. Los datos de 1986 pueden ser considerados como vigentes en 1991, al momento de la última

<sup>4</sup> Esto tuvo que ver, fundamentalmente, con la cantidad de escuelas estatales transferidas (con sus docentes y resto de personal) y también con las privadas que con contaban con subsidio estatal y lo siguieron manteniendo. A esto se hay que agregarle la capacidad de gestión de las propias provincias al aumentar la cantidad de escuelas (Rivas, 2004).

transferencia de escuelas de nivel secundario<sup>5</sup>. En 1998<sup>6</sup> se observa que las provincias incorporan la matrícula de los colegios nacionales y, a su vez, la acrecientan levemente, llegando al 73%, pero vuelve a bajar en 2011. Por su parte, el sector privado baja su matrícula en 1998 y la eleva en 2011.

Más Rocha y Vior entienden que la Ley de Transferencias produjo al menos dos consecuencias: “la fragmentación de los niveles medio y superior no universitario y la que denominamos ‘recentralización neoconservadora’. La descentralización de responsabilidades es acompañada por la centralización de las decisiones esenciales” (2009: 22).

Sobre la base de este panorama de un sistema educativo provincializado, se sancionará la Ley Federal de Educación 24.195/93 que lleva la escolaridad obligatoria a diez años. Junto con el alargamiento de la escolaridad se da un cambio de la estructura del sistema educativo que rompe con la tradición de la escuela primaria y secundaria. Para Vior, todo el proceso derivado de “la reforma afectó, especialmente, a un nivel del sistema: el de la enseñanza secundaria; y a un sector de la población: el grupo de adolescentes que no registraban antecedentes familiares de escolarización más allá del nivel primario” (2009: 29).

Finalmente, en 2006, la Ley de Educación Nacional extiende la escolaridad obligatoria a la secundaria, abarcando así 13 años en total<sup>7</sup>, y vuelve a la estructura del sistema anterior: primario y secundario.

<sup>5</sup> Según Tiramonti, “los datos de 1987...son los últimos publicados oficialmente por el Departamento de Estadísticas del Ministerio de Cultura y Educación” (1995: 61).

<sup>6</sup> Se toman los datos de 1998 por considerar que para ese año ya se había consolidado la transferencia de escuelas de nivel medio y se había avanzado considerablemente en la implementación de la nueva estructura del sistema educativo prevista en la Ley Federal. Por otra parte, los datos de 2009 son los últimos que se encuentran disponibles (a febrero 2011) en la página web de la DINIECE.

<sup>7</sup> Cabe aclarar que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el secundario es obligatorio desde 2002 (Ley N° 898). La Provincia de Buenos Aires publicitó una medida similar durante la gobernación del Dr. Duhalde (1991-1999), pero nunca se convirtió en Ley, cuestión que se incluyó en la nueva ley provincial de 2007. Revisando la historia, Vior (2009) señala que ya Yrigoyen y su ministro Salinas en 1918 habían presentado un

¿Qué se dice en la Ley sobre la educación secundaria? Se establece su finalidad y objetivos; se la divide en dos ciclos: básico y orientado; se fijan orientaciones curriculares, pedagógicas y de organización escolar, así como relativas al trabajo docente -entre ellas aparece la figura del “tutor”<sup>8</sup>-; y se propicia la vinculación de las escuelas con el mundo de la producción y el trabajo, en el cual realizar prácticas educativas. El artículo 30 hace referencia a la finalidad de la educación secundaria, que es “habilitar a los/las adolescentes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. Y entre los objetivos se pueden destacar: brindar una formación ética para el ejercicio de la ciudadanía democrática; formar sujetos responsables que logren transformar el entorno; desarrollar capacidades de estudio, aprendizaje, investigación, trabajo, esfuerzo; desarrollar competencias lingüísticas; etc. Sin embargo, poco se dice acerca de cómo garantizar la cantidad de escuelas y cursos necesarios para hacer efectiva la obligatoriedad, así como el financiamiento que tal medida de política supone.

Sobre esta Ley, resulta válida la reflexión de Vior acerca de si

Esta nueva ley constituye la apertura de una nueva política o el refuerzo, la continuidad o la cristalización de un proceso que se viene manifestando desde la década anterior. Tal como fue planteada, por la continuidad de concepciones, la ausencia de diagnóstico y de propuestas superadoras, se puede inferir

proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública que definía a la educación secundaria como parte de la educación general.

<sup>8</sup> De hecho, esta figura es reconocida en el marco de los proyectos de mejora institucional que financia el Estado Nacional en las escuelas de la Provincia. Sin embargo, su inserción institucional es sumamente lábil, no está claro el rol que deben cumplir y tienen un régimen laboral precarizado, dado que requieren ser monotributistas y facturar al Estado.

que la nueva ley sólo constituirá una reforma administrativa de segunda generación. (2009: 32-33).

Para llevar adelante la puesta en marcha de la obligatoriedad del nivel secundario, el Consejo Federal de Educación emitió una serie de resoluciones<sup>9</sup>, entre las que se destacan:

- Resolución 84/09: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.
- Resolución 88/09: Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional.
- Resolución 93/09: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria.

Los distintos documentos formulan objetivos y estrategias con respecto a la obligatoriedad del nivel secundario, intentando garantizar el derecho que les asiste a los adolescentes. Sin embargo, de la lectura de ellos se puede afirmar que

El discurso de las regulaciones del Consejo Federal parece contener cierta dosis de magia o de profecía autocumplida, como si los documentos aprobados, por sí solos, y por su

<sup>9</sup> Además de las tres resoluciones citadas en el texto principal, se pueden mencionar: la Resolución CFE 18/07 (Acuerdos Generales sobre educación obligatoria), Resolución CFE 31/07 (Documento “La educación secundaria para adolescentes a partir de la Ley de Educación Nacional), Res. CFE 47/08 (Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior), Res. CFE 61/08 (encomienda una consulta para un plan federal sobre educación secundaria), Res. CFE 79/09 (Plan Nacional de Educación Obligatoria), Res. CFE 103/10 (Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria). Y otras que afectan en menor medida la educación secundaria, entre las que están la Res. CFE 120/10 (secundaria de arte), la Res. CFE 123/10 (Programa Conectar Igualdad), etc.

imposición a las jurisdicciones, fueran suficientes para cambiar la realidad, la cultura institucional y las condiciones materiales de trabajo de los docentes, y lograr que los adolescentes deseen ingresar y permanecer en la escuela hasta finalizar sus estudios secundarios. (Menghini, 2012: 186-187).

Si bien los documentos formulan propuestas para garantizar la obligatoriedad, en general se nota una cierta responsabilización hacia las instituciones y los docentes, sin considerar que éstos pueden llevar adelante estrategias de aceptación o bien de rechazo a las políticas<sup>10</sup>. En esta línea, Tyack y Cuban al analizar la historia de las reformas educativas en Estados Unidos señalan que “los educadores han recibido, mejorado, desviado, alterado, modificado o saboteado de diversas maneras los esfuerzos externos de reforma” (2001: 20), y Ball afirma que se tiende a “suponer el ajuste de los docentes y el contexto a las políticas pero no la política al contexto. Se privilegia la realidad de los formuladores de la política” (2002: 24).

La Resolución CFE 84/09 reconoce tanto la fragmentación institucional del nivel secundario como la situación de vulnerabilidad y exclusión social en que se encuentran muchos adolescentes, y también presenta como imperativo político la necesidad de “romper con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas” (3), pero hace descansar el achicamiento de estas brechas en las estrategias que pongan en marcha las escuelas secundarias y, por otra parte, no analiza las condiciones concretas en que se encuentran los adolescentes que no asisten al secundario y las causas que han generado y generan tales situaciones.

<sup>10</sup> De hecho, a pesar de la legislación nacional y provincial, de los documentos que orientan la implementación de la obligatoriedad y de los diversos programas lanzados para hacerla posible, todavía es muy fuerte la resistencia de algunos docentes a aceptar que todos los adolescentes tengan el derecho y la obligación de cursar la escuela secundaria y, en muchos casos, siguen desarrollando estrategias expulsivas.

La misma resolución afirma que “las políticas públicas deben hacer de la escuela el lugar privilegiado para la inclusión en una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural, la apropiación de saberes socialmente relevantes, para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo” (5). Frente al reiterado slogan de la inclusión, habría que recordar que durante los '90 las instituciones educativas también buscaron incluir a los que estaban formalmente obligados a escolarizarse, sin embargo esto en muchos casos se convirtió en mera contención de los sectores excluidos de la primavera neoliberal para garantizar la gobernabilidad (Menghini, 2010), cuestión que siempre fue resistida por el profesorado por entender que si la escuela asume funciones básicamente contenedoras, se relega el lugar que debe ocupar el conocimiento y el aprendizaje, y este no es el objetivo para el que se formaron como docentes.

Una cuestión central en los documentos refiere a cómo cambiar la lógica de la selectividad que invistió a la educación secundaria desde sus orígenes para avanzar hacia una lógica que haga posible la concreción del derecho a acceder, permanecer y egresar de este nivel. El problema es que se pretende este cambio en un sistema que tiene su historia y que cuenta con docentes formados, en su mayoría, en la lógica anterior que seleccionaba, básicamente, en función de las condiciones sociales, económicas, culturales e intelectuales y que lograba separar con claridad aquellos que podían transitar y cumplir con el secundario de aquellos que no accedían, o bien desertaban o eran excluidos tempranamente. Cambiar esta lógica que hace a la cultura institucional<sup>11</sup> requiere, como hemos afirmado

<sup>11</sup> Según Gimeno Sacristán, “la cultura no es, como producto o proceso en un momento dado, un resultado coherente, algo bien delimitado, uniforme y homogéneo: sino una amalgama compleja y contradictoria, donde se conjuntan hallazgos o procesos, formas de saber, de hacer y de sentir muy diversas, incluso opuestas y contradictorias” (2006:38).

de medidas mucho más profundas que los planes de mejora institucional implementados desde el Ministerio Nacional (Resolución CFE 88/09), que impactan solo en la superficie y no en las variables estructurales fundamentales, como serían, entre otras cuestiones, las condiciones materiales de trabajo de los docentes. (Menghini, 2012: 191-192).

Resulta necesario admitir que los cambios institucionales resultan viables y creíbles cuando, aunque no surjan “desde abajo”, son sostenidos desde allí a partir de propuestas de los sujetos que conocen profundamente las problemáticas de las escuelas. De esta manera, podemos acordar con Romero en que

“los cambios en educación requieren de ‘iniciativas desde abajo con apoyos desde arriba’ y que proceden con una lógica de reconstrucción, que implica reconocer el peso de la tradición, la historicidad de las prácticas y la improbable eficacia de una gestión burocrática o voluntarista” (2009: 11).

#### ALGUNOS DATOS SOBRE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA<sup>12</sup>

Según el Censo Nacional 2010, sobre un total de 40.117.096 habitantes, el 39% de la población se concentra en la Provincia de Buenos Aires (15.625.084). En esta misma provincia, la población de 0 a 14 años representa aproximadamente el 25% del total, en sintonía con los datos del promedio nacional.

También Viñao (2006) trabaja extensamente el concepto de cultura escolar o institucional en relación con las reformas de los sistemas educativos, advirtiendo su utilidad, así como sus límites y peligros.

<sup>12</sup> Los datos obtenidos a través de cualquier fuente se encuentran atravesados por la transición entre la estructura del sistema educativo propia de la Ley Federal y la de la Ley de Educación Nacional, con sus variantes de duración del nivel primario y secundario. Esta situación puede provocar diferencia entre las fuentes de información que se consulten y aún en la forma de presentar los datos.

En el Cuadro N° 2 se presenta el total de población para los grupos de edad que deberían cumplir con la educación obligatoria. Como se puede observar, la franja que coincide con el nivel primario alcanza casi el 100% para 2010, va disminuyendo levemente para lo que sería el ciclo básico (o ex EGB3) del nivel secundario y desciende bruscamente para el ciclo superior, con 15% de diferencia entre ambos grupos. A pesar de eso, todos los valores para 2010 son mejores que los del Censo 2001, habiéndose incrementado 2.2 % en este último grupo de edad. Hay que aclarar que dado el corte de edad en 17 años, en estos datos no se considera los que asisten a la escuela con sobre edad o bien los que lo hacen en la modalidad de adultos.

Cuadro N° 2: Población que asiste a un establecimiento educativo por grupo de edad. Total del país. Años 2001 y 2010

Grupo de edad	Censo 2001			Censo 2010			Dif. 2001-2010
	Población total	Población que asiste	Asistencia %	Población total	Población que asiste	Asistencia %	
6 a 11	4.177.315	4.102.160	98.2	4.104.008	4.062.254	99.0	0.8
12 a 14	2.006.607	1.908.427	95.1	2.104.527	2.030.988	96.5	1.4
15 a 17	1.921.972	1.526.049	79.4	2.111.430	1.721.924	81.6	2.2

Fuente: Elaboración propia. INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010. Pág. 120.

El cuadro que sigue muestra los alumnos que se encuentran en el nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires, distinguiendo los dos ciclos y la diferencia entre ambos, lo que indica qué porcentaje de estudiantes se retienen en el Ciclo Superior con respecto al Básico. Resulta llamativa la disminución progresiva año a año: entre 2008 y 2010 bajó casi un 5% la cantidad total de alumnos. Si se tiene en cuenta la distribución entre sector estatal y privado, ese porcentaje parece estar influido principalmente por la pérdida de alumnos en este último, que pasó de 87.64% al 76.56%, o sea casi un 10%.

## XII JORNADAS ARGENTINAS DE ESTUDIOS DE POBLACIÓN

Cuadro N° 3: Alumnos en educación secundaria común en la Provincia de Buenos Aires, Ciclo Básico (CB) y Ciclo Orientado (CO)

	2008			2009			2010		
	Ciclo Básico	Ciclo orient	Dif. CO/ CB	Ciclo Básico	Ciclo Orient	Dif. CO/ CB	Ciclo Básico	Ciclo Orient	Dif. CO/ CB
Estatad	548.559	326.054	59.44	568.415	334.385	58.85	594.993	341.189	57.34
Privado	221.200	193.865	87.64	244.328	193.223	79.08	246.625	188.824	76.56
Total	769.759	519.919	67.54	812.743	527.608	64.91	841.428	530.013	62.98

Fuente: Elaboración propia. INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010.

Si se considera el total de alumnos para ambos sectores y ambos ciclos, se ve que hay un crecimiento en cada año, pasa de 1.289.678 en 2008 a 1.340.351 y 1.371.441 en 2009 y 2010, respectivamente. Pero este crecimiento es de 9.3% para el ciclo básico y de 1.94% para ciclo orientado, lo que también está evidenciando el desgranamiento de un ciclo al otro; y considerando el ciclo orientado por sector, entre 2008 y 2010 se observa que en el estatal hay un crecimiento de 4.64% (de 326.054 a 341.189), mientras que en el privado habría una disminución del 2.61% (de 193.865 a 188.824), lo que indica que las escuelas estatales estarían reteniendo más alumnos en este ciclo respecto de las escuelas privadas.

Los datos precedentes sobre la matrícula nos brindan una idea de la problemática que atraviesa el nivel secundario que todavía está lejos de poder garantizar la obligatoriedad. Estos nada dicen acerca de las causas por las cuales no todos los adolescentes logran ingresar a la educación secundaria, ni por qué se va produciendo un desgranamiento importante que provoca que no todos concluyan sus estudios. A tal fin, podríamos aventurar situaciones relativas a la condición socio-económica y el desinterés por la escuela. Un estudio del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) distingue los motivos de abandono de la escuela en países de América Latina por parte de los adolescentes, concluyendo que al comienzo de la adolescencia el desinterés por el estudio es más importante que otros motivos y se va incrementando durante toda la adolescencia. Junto con este motivo, hacia

el final de la adolescencia aparecen motivos relacionados con la necesidad de trabajar.

Al finalizar la adolescencia, se intensifica la relación entre las tareas relacionadas con la domesticidad y la deserción hasta alcanzar el 10% de los casos, a la par que el trabajo pasa a ser mencionado por el 20% de los adolescentes o sus familias como el principal motivo de abandono escolar. Aun así, el desinterés por estudiar continúa siendo el principal motivo por el cual los adolescentes interrumpen sus estudios. (SITEAL, 2013).

#### LOS DOCENTES PRINCIPIANTES FRENTE A LA OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL SECUNDARIO

Tal como planteamos al comienzo de este trabajo, en este apartado nos interesa centrar el análisis en los docentes principiantes y cómo éstos perciben y se posicionan ante la obligatoriedad del nivel secundario.

Para ello, hemos realizado una convocatoria a estos docentes para participar de un ciclo de talleres que está organizado en forma conjunta entre nuestro grupo de investigación y el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), seccional Bahía Blanca. El primer taller ha estado dedicado a reflexionar acerca de la obligatoriedad del nivel secundario y los desafíos que esta situación representa para los docentes que se inician laboralmente en el sistema. En este sentido, los participantes del taller<sup>13</sup> constituyeron un grupo focal. En un primer momento trabajaron en forma individual en la respuesta a una encuesta relacionada con el tema central y luego hubo un

<sup>13</sup> Participaron 15 docentes principiantes, egresados universitarios y de institutos superiores, en su mayoría mujeres y todos/as ellos/as con pocos años de experiencia en la docencia. Son docentes de historia, prácticas del lenguaje, inglés, construcción de la ciudadanía, entre otras.

momento de socialización y discusión sobre las respuestas que generó un interesante intercambio de opiniones a partir de las situaciones y vivencias particulares que tienen los principiantes al respecto.

Resulta necesario explicitar que teníamos ciertas expectativas o hipótesis acerca de las respuestas y reflexiones que podían aportar estos docentes principiantes y, en este sentido, dábamos por descontado que ellos/as tendrían una mirada y opinión bastante diferente de los docentes que llevan años en el sistema, siendo que éstos últimos se han formado para una escuela secundaria que respondía a otra racionalidad –básicamente selectiva– y luego construyeron su condición de trabajadores docentes en esa misma línea. Sin embargo, observamos que las opiniones de los principiantes no son muy distintas de las que se suelen escuchar de los demás docentes. A partir de esto, nos cuestionamos acerca de la formación inicial, así como la incidencia que ejercen las instituciones educativas y los docentes con más experiencia, además de sus propias posiciones.

Ciertamente no esperábamos encontrar un discurso homogéneo, porque hubiese sido una expectativa ingenua. Ni entre expertos ni entre principiantes es posible esta situación, porque toda opinión está atravesada por la biografía personal, escolar y laboral, así como por la postura frente a la educación en general, los adolescentes, el conocimiento, la sociedad, la institución educativa, entre otras; en definitiva, por la mirada política e ideológica acerca de lo que implica la docencia.

A continuación presentamos la percepción de los principiantes, organizada en algunos tópicos planteados como pares antagónicos, lo que permite tensionar de manera más acabada sus posiciones.

#### ■ LA OBLIGATORIEDAD COMO AMPLIACIÓN DE DERECHOS VERSUS LA OBLIGATORIEDAD COMO IMPOSICIÓN

Podemos afirmar que, en general, los principiantes consideran que la obligatoriedad del nivel secundario *puede ser sumamente beneficioso para la*

*apertura hacia otra realidad*<sup>14</sup>, o bien que *garantiza una base de contenidos mínimos que los chicos necesitan para poder insertarse en el mundo laboral actual, o que es importante para la formación y contención de los adolescentes*. En algunos casos, toman esta medida legislativa como positiva, *porque es preferible que los alumnos cuenten con alguna formación antes que nada, y que le brinda a los jóvenes mayores posibilidades laborales*. En términos más políticos, una principiante refiere que se trata de *un avance en el plano de la ampliación de derechos de niños y adolescentes*.

Sin embargo, este tipo de afirmaciones aparecen condicionadas. De esta manera, la obligatoriedad es percibida como positiva, pero entienden que queda en un discurso vacío si simultáneamente no se dan una serie de medidas, recursos, condiciones, etc. Así, expresan que *esta declaración de derechos no parece ser acompañada con recursos (humanos, materiales, técnicos, etc.) suficientes, que garantice la permanencia del alumno en el sistema educativo*.

Algunos principiantes ponen el acento en los propios alumnos, en el sentido de que no son conscientes de lo que podría implicar la escolaridad obligatoria porque *en muchos casos los chicos demuestran no tener interés en lo que se les está 'enseñando', ni de estar en la escuela*. Este tipo de discurso suele ser muy escuchado entre docentes con cierta antigüedad y entre directivos, responsabilizando a los alumnos por la falta de interés y, en algunos casos, se llega a pensar que la escuela secundaria no es para todos, porque el interés sería un prerequisite para justificar que estén en la escuela. Al respecto, a partir de un estudio nacional<sup>15</sup>, Brito afirma que “para los profesores la evidencia más notoria del desencuentro con sus alumnos es el desinterés y la falta de motivación que estos parecen poner en juego en la escena del aula” (2009: 147).

<sup>14</sup> A partir de este momento, en cada ocasión que se cite la voz de alguno de los docentes principiantes que formaron parte del grupo focal, la transcripción se hará en letras cursivas.

<sup>15</sup> Según la autora, se trata del *Estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes sobre la escuela media argentina*, dirigido por Inés Dussel.

Ciertamente, estas opiniones que se centran en el déficit de los alumnos empañan absolutamente cualquier mirada política que se quiera tener acerca de la ampliación de derechos que significa la educación secundaria obligatoria y, por el contrario, se reviste de una concepción conservadora relativa a la condición de clase de los propios principiantes (y docentes en general).

Para otros, esa falta de interés se liga a los problemas de la escuela secundaria, ya que esta no tendría nada para ofrecer a ciertos adolescentes y jóvenes. Intereses juveniles y escuela irían por caminos inversos. *El problema está en la motivación que esos alumnos tienen para terminar, en qué les ofrece ese secundario que ellos puedan aprovechar.* Tenti Fanfani sostiene que los pobres y excluidos en general no reclaman conocimiento y tampoco les interesa demasiado el conocimiento que puede brindar la escuela secundaria. Sus urgencias del día a día no les permite pensar en lo que a futuro puede representar el conocimiento –en particular el que le ofrece la escuela-, porque “la idea misma de futuro como tiempo ‘por venir’ está ausente cuando no se dan ciertas condiciones sociales básicas” (2009:61).

Estas posiciones estarían en línea con lo que hemos planteado en el primer apartado respecto de lo que ha sido la escuela secundaria y lo que se pretende que ahora sea: cómo una institución pensada para ciertas clases sociales (que tienen motivación e interés, creen que la escuela le abrirá posibilidades y que es importante lo que en ella se enseña para sus intereses de clase a futuro: continuar estudiando o insertarse en el mercado laboral) puede ser apropiada para los que en general no accedían o bien desertaban tempranamente, cómo puede responder a otros intereses que no sean los clásicos, ligados a la selección y disciplinamiento social. En esta línea, parece interesante recurrir al estudio que analiza Brito cuando afirma que “la demostración del esfuerzo es la característica reconocida en forma mayoritaria en la definición de ‘buen alumno’” (2009: 143). Esta característica para calificar a los alumnos se encuentra en sintonía con los

principios de la sociedad capitalista: hay esfuerzo cuando hay interés, y a partir de éste se produce y se compite.

Una de las principiantes realizó una ligazón muy interesante al comparar la escuela secundaria obligatoria con el servicio militar obligatorio: al desaparecer este último, ahora la escuela asume de manera renovada esa función disciplinadora de los ciudadanos. Gran parte de los entrevistados se cuestionan acerca del sentido de tener *encerrados, a modo de cárcel, a chicos que no tienen interés 'en nada'*. A lo largo de la entrevista grupal se reiteraron las ideas de encierro, estar obligados a permanecer cuatro horas en la escuela sin tener interés, entre otras cuestiones similares.

Algunos se cuestionan si realmente tiene sentido que el Estado obligue a los adolescentes y jóvenes a ir a la escuela para obtener un título secundario. Parecería que esta obligatoriedad genera en ellos una reacción contraria o bien la viven solo como una imposición, sin percibir para qué les puede servir cumplir con esa obligación. Al respecto, una principiante expresa: *la obligatoriedad entendida como la no elección, o el descarte de posibilidades me genera contradicciones. No creo que sea el mejor modo para enfrentar las situaciones complejas por las que atraviesa la docencia*. Quizás sería interesante recordar que “la consagración de esta obligatoriedad en la ley constituye un avance histórico y hace posible la escolarización para una gran franja de adolescentes y adultos que antes no accedían a este nivel y, en este sentido, prácticamente no ha habido críticas a esta iniciativa” (Menghini, 2010).

No podemos dejar de considerar la opinión minoritaria de una de las entrevistadas que deja entrever su preocupación por hacerse cargo de la responsabilidad que le confiere al docente la obligatoriedad del nivel secundario: *uno de los mayores desafíos es motivar a aquellos alumnos que no están interesados en finalizar sus estudios, lo cual incide en la selección de temas, actividades, material, etc.*

Un último elemento a considerar en este apartado es que los principiantes admiten mayoritariamente desconocer la nueva Ley de

Educación Nacional 26.206/06 que consagra la obligatoriedad del nivel secundario, así como los argumentos que justifican tal decisión. Solo una de las entrevistadas hace referencia al derecho a la educación, la inclusión y la equidad.

■ LA OBLIGATORIEDAD VERSUS LA CALIDAD EDUCATIVA

Para algunos principiantes, la obligatoriedad lesiona la calidad educativa. En principio, hay que advertir que detrás habría una idea de lo que es “calidad educativa”, tal vez ligada a lo que ha sido la educación secundaria cuando era selectiva y a la cual accedían las clases sociales más acomodadas. Aquí parece aflorar un modelo de escuela que tal vez fue el que vivieron los principiantes o el que imaginan. Como afirma Brito, “El sentimiento de nostalgia por un tiempo perdido, potenciado por la identificación de una crisis social y educativa más amplia, atraviesa el discurso del profesorado sobre la escuela secundaria” (2009: 143).

Al respecto, una principiante sintetiza algunas ideas del grupo entrevistado: *la escuela va a ser obligatoria e inclusiva pero al precio de la calidad educativa. El precio que se va a pagar porque todos tengan un título de secundaria es que el título va a acreditar contenidos que no sé si llegan a cumplir los tres objetivos básicos: continuar estudios universitarios, preparar para el mundo del trabajo y la vida ciudadana. Quizás aquí nos puede ayudar la reflexión de Tenti Fanfani, cuando afirma que “lo que debiera ser ‘socialmente obligatorio’ es el conocimiento y no la escolarización” (2009:68).*

Esto estaría haciendo referencia a la devaluación de las credenciales, en particular del título que otorga el secundario, porque sería un título que no garantiza los aprendizajes que dice acreditar, cuestión que se liga con el trabajo de los docentes y, en particular, con la evaluación de los aprendizajes.

■ LA OBLIGATORIEDAD VERSUS LA AUTONOMÍA DEL TRABAJO DOCENTE

Cuando se los consultó por los desafíos que implica la obligatoriedad del secundario para los docentes principiantes, muchos afirman que son los mismos que para los docentes más experimentados, pero que estos últimos tienen el respaldo de los años de experiencia que *los ayuda a resolver los problemas prácticos, se adaptan más fácilmente a la situación, más teniendo en cuenta que muchos han pasado por las distintas reformas del sistema educativo, los docentes con más antigüedad tienen una visión más amplia, mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas, utilizan la capacidad de resiliencia<sup>16</sup>; los desafíos son los mismos, ya que si bien deben adaptarse a una nueva modalidad, cuentan con años de experiencia que los respaldan y los diferencian de los docentes principiantes*. Otros, en cambio, consideran que esto último juega en contra de los docentes experimentados, porque *les debe costar más la adaptación por el hecho de que tienen más tiempo haciendo lo mismo y tienen otra formación*.

Por lo que expresan los principiantes, los docentes más experimentados tendrían algo en su haber difícil de conceptualizar. Tal vez aquí puede ayudar y resultar potente lo que Gimeno Sacristán denomina como esquemas prácticos y estratégicos, que podría ser patrimonio de los docentes con más antigüedad y que los principiantes no han logrado todavía construir.

Esa flexibilidad de la práctica y esa capacidad adaptadora...es posible gracias a la existencia de una especie de esquemas estratégicos que, siendo de rango superior y carácter abstracto, ordenan y gobiernan la sucesión de las acciones, les prestan coherencia, mantienen ésta durante períodos largos de tiempo, guían a los docentes en las adaptaciones y yuxtaposiciones de las tareas más específicas, en la

<sup>16</sup> Hacen referencia a la capacidad para afrontar situaciones adversas y lograr adaptarse a ellas.

incorporación de nuevos elementos parciales, recursos variados, etc. *Un esquema práctico es una rutina; un esquema estratégico es un principio regulador a nivel intelectual y práctico, un orden consciente en la acción.* (1997: 115).

Una de las tareas en la que los docentes principiantes sienten que se vulnera su autonomía remite a la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. En este tema, los principiantes admiten sentirse desautorizados para decidir acerca de la aprobación o no de los estudiantes. *Entrás a la escuela y hay exigencias que cumplir. Yo pensé que podía decidir si aprobaba o no, pero menos de cinco no podés poner. Me siento una figura decorativa, porque no importa lo que yo haga o piense respecto del desempeño de determinado chico.* Otro principiante agrega: *Entiendo que esta política tiende a disminuir nuestra autonomía como docentes en el aula, ya que nuestras prácticas deben estar orientadas en gran parte a 'hacer pasar de año', independientemente del desempeño del alumno.* Este tipo de afirmaciones ponen en jaque la autonomía que creen tener los principiantes en el trabajo docente y la micropolítica de las escuelas. Tienen una sensación de miedo frente a las autoridades, por sentir que están haciendo las cosas mal, y entienden que esto los frena para innovar o intentar hacer cosas nuevas. Junto al miedo, la sensación de la soledad. *En las escuelas piensan que vos entraste a la escuela y ya sabés todo. El sentido común de todas las personas en las escuelas es ese. Todo lo dan por sabido, lo dan por supuesto. Las condiciones laborales (si sos taxi) alargan mucho la condición de principiante. Saben que vos a fin de año te vas, porque sos suplente. Todo esto alarga mucho la condición de principiante: terminás siendo principiante los 10 primeros años de docencia. En cambio cuando en una escuela estás más tiempo, allí te vas haciendo y aprendiendo. Los que más te apañan son tus propios compañeros.*

Estos docentes parecen resistir ciertas medidas como las ligadas a la evaluación, pero manifiestan una actitud de obediencia frente a las autoridades, que en muchos casos recurren a la transmisión oral de las

normativas, sin respaldos legales. En concreto, en estos tiempos, circula en las escuelas secundarias la idea que no se puede desaprobar a los estudiantes, que no se puede calificar un trimestre con menos de tantos puntos. Sin embargo estas medidas no están escritas en ningún instrumento legal que lo avale. De esta manera, se instalan prácticas que responden a una lógica de imposición por la fuerza del discurso de los distintos niveles de la autoridad educativa.

Más allá de esto, nos preguntamos si los docentes principiantes no están reproduciendo las prácticas de enseñanza y de evaluación que fueron construyendo como alumnos de la escuela secundaria y de las instituciones formadoras, que en algunos casos llegan a entender como parte del sistema de control y sanciones. Por otra parte, dada la complejidad que supone el trabajo de evaluar para cualquier docente, es posible que los principiantes se encuentren aún más desvalidos para pensar e implementar instrumentos de evaluación y para considerar el aprendizaje de los alumnos de manera más integral. De esta manera, perciben que su autoridad como docentes se ve limitada, porque se establece una íntima relación entre esa autoridad y las posibilidades de evaluar o tal vez calificar.

Resulta interesante también la sensación de soledad que vivencian los principiantes con respecto a la orientación de los directivos. Prácticamente en su totalidad reconocen no recibir orientaciones por parte de ellos para llevar adelante las tareas que la docencia implica y que estas nuevas condiciones de la obligatoriedad del secundario generan. En general recurren a amigos/as, ex compañeros/as de estudio o bien a algún/a docente con quien pueden haber entablado alguna relación en la escuela. Más allá de las orientaciones específicas para la enseñanza o cuestiones administrativas, sienten que la escuela no es un espacio para generar relaciones de fraternidad o amistad. *Veo que festejan los cumpleaños y yo siento que no tengo compañeros de trabajo. Ni siquiera puedo festejar un cumpleaños donde invitar compañeros de trabajo.*

Sobre los temas ligados a la evaluación resulta importante considerar la Resolución del Consejo Federal de Educación 84/09 que propone una revisión integral de la evaluación desde una ‘perspectiva política’, por lo cual “la evaluación no puede constituir, por principio, una herramienta de expulsión/exclusión del sistema” (pág. 13). Por otra parte, la Resolución CFE 93/09 afirma que la evaluación hay que “comprenderla como un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje...Es por lo tanto, una cuestión de orden pedagógico” (#67). Lo más novedoso de esta Resolución refiere a que “la evaluación constituye una responsabilidad institucional” que debería sustentarse en acuerdos de docentes y no descansar en el docente de cada asignatura. “Así concebida, la evaluación es responsabilidad del docente pero también producto de la reflexión y los acuerdos institucionales” (#72). Al respecto, en un trabajo anterior afirmábamos:

Sin duda que esta consideración colectiva de la evaluación puede resultar muy interesante siempre que no quite a cada docente la responsabilidad que le corresponde en función de su conocimiento particular de aquello que enseña; sin embargo, hay que preguntarse si están dadas las condiciones materiales de trabajo de los docentes para hacer posible una evaluación en este sentido (Menghini, 2010).

Finalmente, hemos observado que los docentes principiantes entrevistados en ningún caso radican la dificultad de sus prácticas en la formación de base que les dio la institución de la que se egresaron. Se consideran, por decirlo de alguna manera, “sobreformados” para la función que desarrollan. Afirman no tener alumnos que les generen problemas o desafíos respecto de la disciplina que enseñan, o que

formulen preguntas de una complejidad mayor a las propuestas por las actividades, razón por la que no necesitan seguir investigando en cuestiones específicas de las materias que tienen a su cargo. *No hacen preguntas copadas*. Es probable que este planteo se corresponda con determinadas disciplinas como Historia e Inglés, ya que no ocurre lo mismo con Prácticas del Lenguaje y Literatura o Matemáticas en las que el conocimiento que se recibe por parte de la institución formadora es de un carácter principalmente instrumental, en el sentido de brindar herramientas más amplias. No obstante, es un denominador común que los principiantes no ven la dificultad en su formación de base, sino en la resolución de otros problemas prácticos.

#### UN CIERRE ABIERTO

De la mano con lo dicho anteriormente, se observó que estos docentes principiantes creen que la solución a sus “problemas” dentro del aula tiene que venir “desde fuera”: por parte de los alumnos, la dirección, la escuela, “el sistema”, las familias o el Estado. Ven en sí mismos un espacio relativamente reducido para la modificación de situaciones de las que son tanto o más partícipes (responsables) que los demás actores.

Por otro lado, no se ve que ejerzan efectivamente o estén preocupados por ejercer su autonomía en términos políticos y que es, además, uno de los objetivos fundamentales de la escuela como institución social y que los propios docentes reclaman de sus alumnos. Hablamos de autonomía en el sentido de una revisión de cómo las propias prácticas y posturas pueden aportar a una extensión efectiva tanto de los derechos de los estudiantes secundarios (garantizar la permanencia y el buen egreso del nivel), como de ellos mismos como trabajadores (qué hacer para lograr no padecer la obligatoriedad, más allá de una resistencia poco fructífera del lamento individual o el reclamo centrado en los alumnos). Todo ello a través de prácticas creativas y críticas que cuestionen cómo nos hacemos sujetos en

el ámbito escolar para buscar una transformación de esas subjetividades, en el marco de relaciones institucionales macro, meso y microsociales.

Frente a estas situaciones, nos preguntamos si los actuales docentes principiantes son la visagra en la transición de una escuela secundaria selectiva a otra obligatoria, ampliatoria de derechos de adolescentes y jóvenes. Es posible que este cambio demande mucho más tiempo del que todos podemos imaginar, cuestión que debe servir para plantearnos no solo el trabajo docente en las escuelas sino también en las instituciones formadoras.

Al respecto, resulta interesante formular algunas preguntas para seguir cuestionando y cuestionándonos acerca de los inicios en la docencia y los nuevos rumbos que progresivamente tomará la escuela a partir de la obligatoriedad del nivel secundario. Se habla mucho del interés del estudiantado pero ¿cuál es el interés de los principiantes en relación a la obligatoriedad? ¿La meritocracia? ¿Qué papel ha jugado en ello la formación docente? ¿Qué papel se puede jugar con ellos ahora desde esas instituciones que los han formado (en nuestro caso, la universidad) y en las que ahora son representados laboralmente (el sindicato)?

#### BIBLIOGRAFÍA

- Brito, Andrea (2009). “Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina”. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 51. Pp. 139-158.
- 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* N° 1. Universidad de San Andrés/Prometeo. Pp. 67-90. Buenos Aires.
- Gimeno Sacristan, José (2006). “De las reformas como política a las políticas de reforma”. En Gimeno Sacristán, José (Comp.) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata. Madrid.

- Gimeno Sacristan, José (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. IDEAS/Lugar editorial. Buenos Aires.
- Más Rocha, Stella M. y Vior, Susana (2009) “Nueva legislación educacional: ¿nueva política?”. En Vior, Susana; Misuraca, María Rosa y Más Rocha, Stella M. (comps) *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Baudino Editorial. Buenos Aires.
- Menghini, Raúl (2010) “El trabajo de evaluar en la educación secundaria obligatoria en la Argentina”. En *VIII Seminario Internacional Red Estrado – UCH – CLACSO*. Red Estrado – UCH – CLACSO. Lima.
- Menghini, Raúl (2012) “La ‘nueva’ secundaria: acerca de las regulaciones que intentan garantizar su obligatoriedad”. En Más Rocha, Stella *et al* (comps). *La educación secundaria como derecho*. Stella/La Crujía. Buenos Aires.
- Paviglianiti, Norma (1988) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires
- Rivas, Axel (2004) *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Granica. Buenos Aires.
- Romero, Claudia (comp.) (2009) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Noveduc. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio (2009) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (compiladoras) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/FLACSO. Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina y Braslavsky, Cecilia (1995) “Quiénes ofrecen educación en la Argentina de hoy”. En Tiramonti, Guillermina; Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel (comps): *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Tesis Norma/FLACSO. Buenos Aires.

- Tyack, David y Cuban, Larry (2001) *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Vior, Susana (2009) “La enseñanza secundaria: instituciones, profesores y estudiantes: eternos postergados”. En Silva Triviños, Augusto; Dutra Búrigo, Carla y Macuglia Oyarzabal, Graziela (Org.) *A Formação de Professores para Educação Básica na América Latina: problemas e possibilidades*. Universidad Federal de Santa Catarina. Florianópolis (Brasil).
- Viñao, Antonio (2006) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Segunda Edición. Morata. Madrid.
- Zacarias, Natalia (2010) “La escuela secundaria: un desafío obligado”. En Romero, Claudia (coord.) *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Noveduc. Buenos Aires.

#### DOCUMENTOS

- UNESCO. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina (SITEAL) (2013). Dato destacado 28: “¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?”
- INDEC. Censo de Población, Hogares y Viviendas 2010.
- República Argentina. Ley Federal de Educación N° 24.195/93.
- República Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206/06
- República Argentina. Consejo Federal de Educación. Resoluciones varias.