

Estados del arte sobre educación secundaria:

la producción académica de los últimos 15 años
en torno a tópicos relevantes

Daniel Pinkasz y Nancy Montes
(compiladorxs)

Colección Educación



EDICIONES UNGS



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

ESTADOS DEL ARTE SOBRE EDUCACIÓN SECUNDARIA
LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS ÚLTIMOS 15 AÑOS
EN TORNO A TÓPICOS RELEVANTES

Daniel Pinkasz y Nancy Montes
(compiladorxs)

Estados del arte sobre educación secundaria

La producción académica
de los últimos 15 años en torno
a tópicos relevantes

Felicitas Acosta, Marta Álvarez, Mariela Arroyo, Bárbara Briscioli,
Soledad Fernández, Renata Giovine, Claudia Jacinto, Liliana Martignoni,
Silvia Martínez, Julia Pérez Zorrilla y Flavia Terigi

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Estados del arte sobre educación secundaria : la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes / Felicitas Acosta ... [et al.] ; compilado por Nancy Montes ; Daniel Pinkasz. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento ; Flacso, 2020. Libro digital, PDF - (Educación ; 31)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-630-476-4

1. Escuelas Secundarias. 2. Educación Secundaria. 3. Investigación de Campo. I. Acosta, Felicitas. II. Montes, Nancy, comp. III. Pinkasz, Daniel, comp.

CDD 373.07

RIES

REUNIÓN DE
INVESTIGADORES/AS
EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

EDICIONES UNGS

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@campus.ungs.edu.ar

ediciones.ungs.edu.ar

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa Ediciones UNGS

Diagramación: Eleonora Silva

Corrección: Edit Marinozzi



Licencia Creative Commons 4.0

Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Introducción, por Daniel Pinkasz	9
Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio	21
<i>Felicitas Acosta, Soledad Fernández, Marta Álvarez</i>	
Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas	73
<i>Mariela Arroyo y Julia Pérez Zorrilla</i>	
Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)	119
<i>Flavia Terigi y Bárbara Briscioli</i>	
Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016	173
<i>Claudia Jacinto y Silvia Martínez (coordinadoras)</i>	
Políticas, prácticas socioeducativas y escuelas secundarias.....	237
<i>Liliana Martignoni y Renata Giovine (coordinadoras)</i>	
Lxs compiladorxs y las autoras	305

Introducción

Esta publicación nace de una serie de convocatorias que se realizaron desde el programa Educación Conocimiento y Sociedad (PECYS-Área de Educación FLACSO)¹ a reuniones de equipos de investigación que venían produciendo conocimiento sobre la educación secundaria argentina.

El objeto de estas reuniones fue poner en común los problemas y la manera en que una comunidad de investigación aborda la educación secundaria en el país en cuanto objeto de estudio. La convocatoria tuvo origen en una efeméride institucional: en 2012, a 30 años de la creación del área de Educación de la FLACSO y del Programa Nacional de Educación Media (PNEM) nos preguntamos cuál había sido el recorrido de la comunidad de investigadores e investigadoras en educación en la producción de conocimiento sobre educación secundaria.

La primera Reunión de Investigadores² en Educación Secundaria (RIES) realizó un primer relevamiento de proyectos de investigación sobre escuela

¹ Reunión de Investigadores en Educación Secundaria (RIES). El 21 y 22 de mayo de 2013 se realizó la primera; el 7 y 8 de abril de 2014 la segunda; el 17 y 18 de septiembre de 2015 la tercera; el 11 de mayo de 2017 la cuarta. El 3 y 4 de noviembre de 2016, el Instituto de Desarrollo Humano de la UNGS organizó una Pre-RIES.

² Aunque elegimos adoptar el uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias de género, adoptamos el masculino genérico clásico en la denominación de las jornadas de investi-

secundaria, recurriendo a distintas fuentes, como el registro de investigaciones apoyadas por la Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, las páginas institucionales de universidades nacionales y privadas, los centros de investigación, las áreas de investigación de los ministerios de Educación Nacional y provinciales, organismos internacionales con sede en el país y “tanques de pensamiento”. La búsqueda tuvo el propósito de identificar a equipos de investigación con distinta radicación institucional y geográfica que tuvieran cierta trayectoria en la temática, para convocarlos a una reflexión sobre las preguntas y los modos de investigar en educación secundaria.

La convocatoria a la RIES I mostró la existencia de un número importante de investigaciones en educación secundaria desarrolladas en los diez años previos; la diversificación de la agenda de investigación –sumando a los temas “clásicos” otros “emergentes”– y confirmó el supuesto de los organizadores y las organizadoras sobre la necesidad y el interés de generar intercambios entre la comunidad especializada, que permitiera realizar balances previsorios del conocimiento acumulado, discutir enfoques y abordajes metodológicos, detectar vacancias, generar sinergias.³

En cierto sentido, este diagnóstico y el “programa” de las RIES, puede ser vinculado –aunque ocurrió en paralelo– con la convocatoria al Coloquio “A 30 años de Investigación Educativa”, que una parte de la comunidad de investigadores e investigadoras en educación realizó en 2014. Al mismo tiempo, las RIES reconocen como antecedente los Encuentros de Investigación Educativa convocados anualmente por el Centro de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (CIFE-UCC) y los trabajos del Núcleo de Investigaciones sobre Conocimiento y Política en Educación (NISPE).⁴ Si el “origen” –mítico como todo inicio– ha sido datado en un aniversario institucional, es necesario dejar registro de que, a poco de andar, el impulso organizador de las convocatorias RIES quiso ver un movimiento en ciernes dentro del campo al que importa contribuir, y se espera que uno de sus aportes sea la publicación que aquí se presenta.

Para realizar la convocatoria inicial fue necesario elaborar un “inventario” de proyectos de investigación a partir del cual se invitaría a participar a equipos de

gación y en distintos pasajes de los textos para no generar una sobrecarga gráfica.

³ Los trabajos presentados en la primera RIES están publicados en <https://www.ecys.flacso.org.ar/1-reunion-cientifica-ries>

⁴ El Núcleo de Investigaciones sobre Conocimiento y Política en Educación (NISPE) es coordinado por Mariano Palamidessi, Claudio Suasnabar, Nicolás Isola y Jorge Gorostiaga.

investigación especializados en distintas temáticas sobre educación secundaria, con presencia en distintas regiones geográficas, con sede en diversas instituciones productoras de conocimiento en educación. Este primer listado se convirtió rápidamente en el proyecto de construcción de una base de información sobre proyectos de investigaciones.⁵

La tarea se inició en 2012, relevando la información disponible en sitios web institucionales, publicaciones en revistas científicas, participación en congresos y repositorios estatales de estudios e investigaciones. En un segundo momento, esta tarea contó con apoyo financiero de Unicef (año 2015), que permitió convocar a un equipo de trabajo para completar y actualizar el primer relevamiento.⁶ En una tercera etapa, también con acompañamiento de Unicef (años 2017 y 2018) se desarrolló un sistema de consulta en línea (<http://baseseries.flacso.org.ar/>), una actualización de la base hasta 2018, y la elaboración de estados del arte sobre enseñanza de lengua, literatura y matemática, y sobre la investigación en política educativa. Se llegó así a conformar un registro (a mayo de 2018) de 1307 proyectos y de 889 productos.

Hay otro movimiento que debemos señalar como impulsor del desarrollo de un sistema de consulta en línea y abierto que pone a disposición la producción científica. La Ley 26899 de repositorios digitales sancionada en noviembre de 2013 establece la obligación de poner en disponibilidad los resultados de trabajos de investigación que hayan tenido apoyo estatal para su elaboración. De este modo, la producción de la RIES acompaña también una iniciativa pública en materia de divulgación científica.

Desde la primera reunión, la RIES tuvo el propósito de constituirse en una red de investigadores e investigadoras, para lo cual la FLACSO convocó a un comité científico que participara de las discusiones previas a las convocatorias y del que surgió la iniciativa de realizar los estados del arte que se presentan en esta publicación.⁷ La propuesta consistió en que los equipos integrantes del

⁵ Esta tarea no hubiese sido posible sin la profesionalidad, conocimiento del campo, capacidad de sistematización y perseverancia de Sebastián Fuentes, quien se hizo cargo desde el primer momento de sistematizar y expandir el relevamiento inicial.

⁶ El equipo estuvo integrado por Diana Lacal, Clara Vallejos, Bibiana Buenaventura, Julia Pérez Zorrilla y Laura Szmulewicz.

⁷ El comité científico inicial estuvo integrado por Felicitas Acosta (UNGS), Claudia Jacinto (CIS-CONICET-IDES), Silvia Martínez (UNCOMA), Nancy Montes (FLACSO), Mariano Palamidessi (IIPE), Daniel Pinkasz (FLACSO), Flavia Terigi (FLACSO), Guillermina Tiramonti (FLACSO), Sandra Ziegler (FLACSO) y Sebastián Fuentes (FLACSO) como secretario ejecutivo. En una segunda etapa se incorporaron colegas de la UNICEN, Renata Giovine y Liliana Martignoni y de la UNC-CIFFYH,

comité exploraran las investigaciones compiladas en base RIES, tomando como eje los temas de investigación que estaban iniciando o desplegando.⁸

La idea fue generar un conjunto de estados del arte de la investigación que recogiera la producción de las últimas décadas en un campo de estudio que ha estado al tope de la agenda de la política educativa, que es señalado como un nivel que ha sufrido grandes transformaciones, que exhibe una fuerte persistencia en sus problemáticas y, al mismo tiempo, una densa complejidad como objeto de investigación y de transformación. Las preguntas podrían resumirse en las siguientes. ¿Qué investigamos? ¿Cómo investigamos? ¿Qué sabemos? ¿Hay consensos en la comunidad de investigación? ¿Cuáles son los tipos de enfoques y estrategias metodológicas que prevalecen? ¿Cómo ha sido la trayectoria a través de los años de las temáticas que concentran la mayor cantidad de trabajos? Si bien la práctica de realizar estados del arte es común en la investigación científica, suelen ser ejercicios, al menos en nuestro campo, enfocados en los problemas de las investigaciones. Sin embargo, contamos con algunos antecedentes: el estudio de Silvia Llomovate sobre la investigación educativa en Argentina (revista *Propuesta Educativa*, N° 6, año 1992), la base de investigaciones sobre reforma educativa coordinada por Palamidessi desde la Unidad de Investigación del Ministerio de Educación a fines de los años noventa, un trabajo realizado por Tiramonti y Fuentes sobre investigaciones sobre educación secundaria.⁹ La pretensión de esta publicación es actualizar y presentar un panorama del conocimiento acumulado sobre el nivel secundario, un campo que notoriamente se ha diversificado en torno a algunas temáticas.

Los trabajos que aquí se incluyen fueron sometidos a un proceso de discusión previa en el cual los distintos equipos acordaron criterios para la definición del corpus de investigaciones que cada equipo abordaría, la manera de enfocar el estado de la investigación y la estructura de los trabajos, entre otros aspectos. Asimismo, se decidió ampliar la base RIES con proyectos o publicaciones que

Octavio Falconi. Mariano Palamidessi dejó de participar en el año 2016 para asumir funciones profesionales fuera del país.

⁸ Varios equipos estaban en las fases iniciales de proyectos PICT, por lo que era una oportunidad de utilizar y poner a prueba la potencialidad de la base RIES como recurso para el trabajo de los equipos conformados.

⁹ Tiramonti y Fuentes (2011). "Investigaciones educativas sobre el nivel medio: Argentina en los últimos 30 años". En Pisano, María M; Robledo, Ángel M. y Paladini, María A. (comps.), *El estado de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba: EDUCC. Una versión posterior fue publicada en Southwell, Myriam (comp.), *Entre generaciones*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.

surgieran en las búsquedas complementarias emprendidas por cada equipo, práctica que se extendió a otros trabajos similares que están en elaboración¹⁰ y que permite actualizar el conjunto de investigaciones disponibles en la base. En un segundo momento, en el año 2016, se discutieron avances en un encuentro de los equipos involucrados, organizado por el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS), que contó con un subsidio para reuniones científicas del FONCYT.¹¹ Al año siguiente, en la RIES IV, se presentaron borradores a la comunidad de investigación. De ambas presentaciones, los equipos recogieron observaciones que enriquecieron los materiales en elaboración. En la instancia final de escritura de los trabajos hubo un proceso de lecturas cruzadas entre pares integrantes del comité científico.

Los cinco trabajos que se presentan en esta publicación abordan distintas temáticas sobre la investigación en educación secundaria. El primero, coordinado por Felicitas Acosta, se pregunta cuál es el objeto “educación secundaria” que definen las investigaciones presentes en la base RIES. Los cuatro restantes leen el repositorio a partir de la definición de temáticas específicas. El trabajo de Julia Pérez Zorrilla y Mariela Arroyo lo hace en relación con el puesto de trabajo docente, para lo cual analizan las investigaciones que estudian diferentes dimensiones asociadas al trabajo del profesorado. El estudio de Flavia Terigi, Bárbara Briscioli y equipo aborda las trayectorias a partir de los estudios sobre el tema o de aquellos que hacen un uso de esta noción. Claudia Jacinto, Silvia Martínez y equipo, analizan las investigaciones que abordan la relación entre educación secundaria y trabajo. Finalmente, Renata Giovine, Liliana Martignoni y equipo, seleccionan investigaciones que dan cuenta del fenómeno de las políticas socioeducativas.

Como todos los capítulos ponen de manifiesto desde sus primeros apartados, la selección y clasificación de las investigaciones presentes en la base, supuso un trabajo de “curaduría” que exigió explicitar los criterios sobre los cuales cada estudio seleccionaría su propio corpus.¹² A continuación presentamos un breve resumen de cada uno.

¹⁰ Se trata de los estudios mencionados sobre enseñanza de la Matemática y de Lengua y Literatura y sobre Políticas Educativas, realizados entre agosto de 2017 y julio de 2018 en el marco de un convenio entre Unicef y FLACSO.

¹¹ El grupo organizador estuvo integrado por Flavia Terigi, Bárbara Briscioli y Aldana Morrone.

¹² En el anexo de cada capítulo se explicitan los procedimientos seguidos en la definición y tratamiento de este corpus.

Como adelantamos, el capítulo “Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio” coordinado por Acosta y colaboradoras, toma el corpus total de la base como objeto de su análisis. Basado en un marco conceptual que combina tradiciones del campo de la educación comparada, la perspectiva sistémica y la histórico-educativa, propone como hipótesis que la educación secundaria como objeto de investigación surge y se conforma en paralelo con su constitución como problema de política educativa. Si bien la hipótesis que correlaciona la actividad estatal con la actividad de la comunidad de investigación no es nueva en el terreno de los estudios sobre la producción de conocimiento social, la originalidad de la hipótesis, desde nuestro punto de vista, es la puntualización de que el tópico alrededor del cual se organiza esta correlación es el de la expansión de la escolarización y el de la tensión entre esta expansión y el modelo de escuela. Nuevamente, si esta tensión viene siendo señalada por la propia Acosta y otras investigadoras en los últimos años, lo interesante del argumento, tal como lo despliegan las autoras, es que dicha tensión no es nueva ni propia de nuestro país, sino que tiene una historia que la perspectiva sistémica e histórico comparada permite trazar con claridad.

Una vez enunciada la hipótesis, el capítulo construye una matriz de lectura con base en la lingüística para analizar el corpus de investigaciones y validar la hipótesis. No es este el lugar para describir el procedimiento mediante el cual las autoras confeccionan la matriz. Digamos, no obstante, que está construida a partir de dos sistemas categoriales: una clasificación por palabras clave que surgen de las investigaciones que componen el corpus de la base y otra clasificación a partir de dimensiones que dan cuenta de los trabajos en tanto artefacto académico (ámbito de producción, tipo de producto, metodología, perspectiva disciplinar). Las conclusiones definen las formas predominantes de tematizar el objeto escuela secundaria cuyos rasgos principales estarían dados por: a) la preeminencia de una matriz elitista con efectos en términos de inclusión/exclusión, b) la existencia de tensiones entre el mandato de obligatoriedad y las prácticas cotidianas y c) el ser objeto de modificaciones en materia de distribución de la oferta, de modelos institucionales, de cambios curriculares, de cambios en los estilos de la gestión institucional. De esta manera, el objeto de investigación se constituirá a partir de la problemática de la reforma de la escuela y de los arreglos institucionales necesarios para hacer frente a la expansión, en tanto que la investigación educativa quedará ceñida a las preocupaciones y debates más o menos coyunturales emergentes de dichas reformas.

En el capítulo “Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas”, Arroyo y Pérez Zorrilla, luego de abordar los trabajos regionales que estudian esta temática, trazan una suerte de “mapa” de las investigaciones sobre el puesto docente a partir de un conjunto de dimensiones relevantes: la carrera docente; las condiciones de trabajo; los sentidos, representaciones e identidades y las políticas que afectan al puesto de trabajo. El “mapa” trazado ya tiene interés de por sí, dado que provee al lector de una guía para orientarse en el conjunto de trabajos que abordan directa o colateralmente estas dimensiones. En relación con la carrera docente, el estudio organiza el corpus en tres grupos: los que describen los rasgos principales de la carrera, los que abordan la carrera en cuanto objeto de políticas y un tercero que las analiza desde el punto de vista de la normativa regulatoria. En lo referente a las condiciones de trabajo, se describen las investigaciones que problematizan la asignación por horas cátedra y las repercusiones de esta modalidad de contratación en el desempeño profesional docente. En relación con los sentidos, representaciones e identidades, el estudio organiza las investigaciones según aborden las condiciones subjetivas del ejercicio profesional, los impactos de las reformas o las identidades que construyen profesores y profesoras a partir de las condiciones que configuran el puesto de trabajo. Para finalizar, el trabajo realiza una lectura de conjunto de aquellas investigaciones que permiten forjar un conocimiento sobre cómo afectan las políticas de secundaria a las dimensiones analizadas previamente. Tal como afirman las autoras, la emergencia de la problemática del puesto de trabajo se constituye en un problema de investigación a partir de que se convierte en un tema de agenda de política, abonando la tesis de Acosta, que sostiene que los problemas de investigación se construyen en paralelo con dicha agenda. Al mismo tiempo, el estudio subraya las limitaciones con las que se encuentran las reformas que procuran innovar en el trabajo docente sin modificar las características del puesto y destacan asimismo cómo dicha modificación es condición necesaria, aunque no suficiente, para la alteración del modelo institucional de la escuela secundaria.

En el capítulo “Relevamiento de investigaciones producidas sobre ‘trayectorias escolares’ en educación secundaria (Argentina, 2003-2015)”, Flavia Terigi y Bárbara Briscioli indagan en el uso de una noción –desarrollada originalmente en las Ciencias Sociales para abordar fenómenos sociales a lo largo del tiempo– que se ha venido aplicando al estudio de los itinerarios educativos

de las personas. Para leer el conjunto de trabajos de investigación que emplean el concepto de trayectoria, la indagación encarada por las autoras organiza el corpus de investigaciones en tres categorías: aquellas investigaciones que asumen una mirada estructural, es decir, las que proporcionan una descripción de la situación de la educación secundaria con base en las trayectorias educativas reales de la población; las que despliegan una mirada institucional enfocando cómo contribuye la escuela a la reproducción de las desigualdades y, finalmente, aquellas investigaciones que nos informan sobre la perspectiva de los sujetos acerca de sus propios recorridos escolares pasados, presentes y futuros.

Con estas lecturas, el capítulo resume una perspectiva sobre las principales contribuciones de los estudios que emplean la noción de trayectoria a un mejor y más completo conocimiento de la escolarización de los jóvenes, entre otros aportes. Por un lado, una descripción acerca de los modos efectivos en que los adolescentes y jóvenes transitan la escolaridad secundaria, cuyo resultado arroja un panorama ciertamente diverso. Por otro lado, una comprensión multidimensional del fenómeno de escolarización, dado que el concepto de “trayectoria” abarca a la dimensión estructural –los otrora denominados factores exógenos–, institucional –los denominados endógenos– e individual –las formas en que los sujetos “se mueven” entre tales restricciones–.

Como se desprende del capítulo, la fuerza explicativa de la noción de trayectoria no se comprende sin el concepto de “condiciones de escolarización”, cuya postulación permite visualizar las dificultades específicas que la institución educativa plantea al tránsito de los estudiantes por la escuela secundaria. En este sentido, un grupo de investigaciones proporcionan un conocimiento bastante amplio sobre la manera en que dichas condiciones configuran las trayectorias de los estudiantes, sobre todo las de estudiantes provenientes de sectores populares, y ofrecen, asimismo, una información precisa acerca de los modos en que estos y las familias afrontan dichas condiciones. En este sentido, como lo expresan las autoras, el conjunto de estudios enseñan a “interrogar sobre las condiciones pedagógicas que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos personales de los sujetos”. Finalmente, varios estudios se proponen el seguimiento de trayectorias como una aproximación a la evaluación de los resultados de la implementación de cambios en la escuela secundaria, con lo que la noción bajo estudio aparece como una herramienta fértil para el seguimiento y la evaluación de políticas.

El capítulo “Escuela Secundaria y trabajo: un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016”, de Claudia Jacinto, Silvia Martínez y

colaboradores, inicia subrayando una suerte de reduccionismo en la conceptualización predominante sobre la relación entre escuela secundaria y trabajo que circunscribe dicha relación a la educación técnica. La dificultad para pensar la vinculación conceptual entre el mundo del trabajo y el conjunto de las modalidades de la escuela secundaria –aun contando con la orientación comercial y las escuelas agrarias– podría ser atribuida al peso del bachillerato como institución determinante en la conformación del sistema educativo argentino, tal como lo señala Acosta en esta misma publicación y a la temprana oposición entre formación humanista y formación práctica que Jacinto y Martínez mencionan, retomando un argumento de los estudios de historia de la educación en nuestro país. En cualquier caso, el señalamiento del reduccionismo puede tomarse como el inicio de un recorrido que mostrará cómo las investigaciones dan cuenta de los esfuerzos por una ampliación progresiva en la forma de concebir esta relación. Se presenta el recorrido desde la creación del polimodal, en los noventa –intento que, como se verá en el capítulo, dio lugar a un corpus de estudios críticos–, pasando por los trabajos que recogen los efectos e impactos de la Ley de Educación Técnico-Profesional, hasta la habilitación por parte de la Ley de Educación Nacional de nuevas experiencias en la vinculación entre secundaria común y educación para el trabajo, que una línea de investigación en ciernes toma como objeto.

El apartado sobre transición escuela y trabajo analiza un conjunto de estudios que aporta elementos para la comprensión de los factores que condicionan dicha transición, contribuyen a comprender el papel de las modalidades y los factores institucionales en el acceso al mundo del trabajo por parte de los jóvenes, así como a dilucidar un conocimiento bastante preciso sobre la contribución de los dispositivos que median entre la escuela secundaria y el empleo, como las pasantías. Finalmente, nos presenta estudios que exploran la valoración de los egresados frente a la formación y el empleo. Como todo el capítulo, la lectura del estado de conocimiento específico sobre el tópico de la transición entre escuela y trabajo que realizan las autoras, complejiza y matiza explicaciones o supuestos acerca de la relación entre escuela, sistema social y mundo laboral. En este sentido el campo de estudio, conformado por la intersección de la sociología del trabajo, de la educación y de la juventud de los que la mayoría de los estudios abreva, pareciera dar cuenta de los desarrollos que, en los últimos años, complementa el papel explicativo de los factores estructurales en la relación escuela-empleo con un mayor conocimiento sobre el papel de las diversas dimensiones del sistema educativo como las modalidades, los circuitos

diferenciales de escolarización, las prácticas pedagógicas que ponen en relación a los estudiantes con el mundo del trabajo, los factores organizacionales y los dispositivos de apoyo a la transición.

En el capítulo “Políticas y prácticas socioeducativas y escuelas secundarias”, Liliana Martignone, Renata Giovine y equipo, analizan un conjunto de estudios que investigaron sobre políticas y prácticas de inclusión en el nivel secundario que pueden caracterizarse como “socioeducativas” definida por las autoras de manera provisoria como: “... un entramado multirregulatorio compuesto de políticas y prácticas escolares, educativas y sociales que se va territorializando a través de un tejido de mayor densidad de relaciones hacia el interior de los propios barrios”.

El capítulo se ordena alrededor de dos coordenadas. La primera se sitúa en el cruce, no exento de tensiones, entre un conjunto de acciones estatales que incorporan —o constituyen en el acto de incorporarlos— a actores sociales con actividades sociocomunitarias y las acciones desplegadas por organizaciones comunitarias que interactúan con el Estado. La segunda coordenada remite a la tensión entre políticas públicas focalizadas y universales. Ambas acometen el análisis de acciones de política pública que emergen de la crisis posconvertibilidad de 2001 y que se configuran con cierta claridad para el nivel secundario a medida que avanza la década. Con este enfoque abarcador, el trabajo conforma su corpus con un conjunto de investigaciones que focalizan su objeto en la acción de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para lograr acceso, permanencia y egreso, ampliando el espectro para la indagación sobre la política educativa más allá del espacio institucional del sector educativo.

Para organizar la lectura de dicho corpus, el capítulo recoge tres tradiciones —la de la educación no-formal, derivada de la formulación de organismos internacionales como la Unesco, la de la educación popular y la de la pedagogía social— a partir de las cuales organizará la lectura de los estudios y las investigaciones en torno de dos sentidos de lo socioeducativo: como “una forma pedagógica del trabajo social” y como el de un “sistema educativo ampliado” para articular y regular lo formal y lo no formal. En el apartado final, el capítulo presenta la discusión de algunos de los aportes de las investigaciones, leídas desde la perspectiva adoptada.

No escapará a los lectores de esta compilación los distintos modos en que se han abordado el estado de la investigación en cada uno de los temas. No obstante, en su conjunto dan cuenta de gran parte de las discusiones y del conocimiento acumulado en los últimos años en torno a temáticas relevantes

para un nivel de enseñanza que presenta una enorme complejidad. En cuanto este trabajo ha sido realizado por grupos de investigación especializados en las temáticas tratadas, además de contar con una sistematización de producciones, contamos con preguntas y perspectivas analíticas que dialogan con los modos de investigar que distintas tradiciones han desarrollado, lo que agrega un interés adicional a su lectura.

Por último, queremos agradecer a los autores y equipos involucrados su dedicación, las discusiones e intercambios colectivos alrededor de una tarea que tuvo la particularidad de organizarse a partir del uso de la *Base de Conocimiento sobre Educación Secundaria*, que es también producto de un trabajo colaborativo que contó con el apoyo de investigadores e investigadoras de todo el país para su construcción.

Daniel Pinkasz

Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio

*Felicitas Acosta, Soledad Fernández, Marta Álvarez**

Presentación

Este trabajo se enmarca en las actividades de la Reunión Nacional de Investigadores en Educación Secundaria (RIES). Es producto de las presentaciones e intercambios que se dieron en las reuniones y en el comité científico de la RIES, e incluye los resultados de estudios previos desarrollados en ese marco.

El texto retoma los avances del trabajo *Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio* presentado en la reunión Pre RIES IV (UNGS, 2016), que tuvo como propósito el relevamiento de las investigaciones acerca de los procesos de expansión y de alteración del modelo institucional de la escuela secundaria en la Argentina con énfasis en los bachilleratos, como también aquellas investiga-

* La redacción principal del texto estuvo a cargo de Felicitas Acosta. Las tareas de relevamiento y sistematización de la información estuvieron a cargo de Soledad Fernández como asistente principal y de Marta Álvarez y Florencia Herbón, quienes colaboraron como asistentes. Soledad Fernández y Marta Álvarez participaron en la redacción de la segunda parte del trabajo. Las autoras agradecen los comentarios a una primera versión del texto realizados por Gabriela Diker y los participantes en la presentación de mayo de 2017. También, los aportes efectuados por los pares que revisaron atentamente una segunda versión del escrito.

ciones que presentasen articulación entre ambos procesos entre 2003 y 2015 (ver Acosta, 2014; Acosta y Pinkasz, 2014). La finalidad del relevamiento es historizar y comparar las formas en que a lo largo del siglo xx y comienzos del xxi se conceptualizan la expansión y los cambios en el modelo institucional en las investigaciones sobre educación secundaria en la Argentina.

El argumento principal del trabajo se apoya sobre la existencia de problemas comunes en los sistemas educativos de Occidente en relación con el par masificación-organización de la escuela secundaria: ciertas características de su organización estarían asociadas a la dificultad para asegurar trayectorias exitosas para todos los estudiantes. Fueron las políticas (las reformas) las que dieron cuenta del desajuste entre la obligatoriedad (forzar la expansión) y la forma de organización (Acosta, 2011a, 2013). De acuerdo con esta hipótesis, a medida que el completamiento de niveles básicos de escolarización fue presionando sobre la expansión de la educación secundaria, ciertas características de la organización tradicional de esta generaron dificultades para retener a todos los estudiantes y asegurar la certificación de los estudios. De esta manera, las políticas de extensión de la escolarización secundaria han encontrado problemas de ajuste entre los modelos institucionales y los nuevos sectores sociales que acceden a ese nivel o lo que se denominó el problema de la expansión frente al modelo institucional de la escuela secundaria.

Esta nueva versión del trabajo recupera esa orientación general con el objetivo de historizar las formas en que la investigación sobre la educación secundaria en la Argentina construyó una mirada acerca del problema de la expansión y el modelo institucional. El argumento principal es la articulación entre una forma de construir el problema estructural de la educación secundaria (expansión y modelo institucional) con una forma de transformar ese problema en objeto de estudio.

Una manera de atender este argumento se encuentra en la construcción de un marco histórico comparado con énfasis en la relación entre tendencias de internacionalización y prácticas de localización (en términos de producción de conceptos con potencial explicativo de casos particulares) para dar cuenta del par expansión/modelo institucional. La relación entre lo internacional y lo local –o lo global y lo local– remite al problema del contexto: tratar de comprender la confluencia de prácticas y objetos que entran en contacto en procesos de constante mutación (Sobe y Kowalczyk, 2012).

Para ello, el trabajo se organiza en tres apartados. En el primero se presenta la inscripción del tema *escuela secundaria* en el campo de la educación: de qué manera se inscribe como tema, en el marco de qué lenguaje posible para su

discusión. En la segunda parte, se avanza sobre la transformación de ese tema en objeto de investigación, es decir, el modo en que se inscribe en tradiciones de investigación, pero fundamentalmente, con relación a su formulación como problema del campo educativo. En la tercera parte, se presentan los resultados de la consulta a la Base RIES desde los dos interrogantes antes señalados. Al final del trabajo se incluyen dos anexos: mapa de relevamiento (anexo 1) e investigaciones relevadas agrupadas por cada término de análisis (anexo 2).

La escuela secundaria en cuanto tema: una mirada histórica, sistémica e internacional

El objetivo de este apartado es ofrecer un marco conceptual en el que ubicar la discusión en torno de la escuela secundaria. El argumento principal propone que la escuela secundaria ha sido conceptualizada como tema del campo educativo y como problema de la política educativa en forma simultánea. Para ello, se recurre a un marco histórico comparado que permite articular la génesis de la escuela secundaria, su transformación en objeto de la política educativa y los efectos de esta articulación sobre los términos posibles para pensarla.

Estudiar la escuela secundaria no es otra cosa que estudiar el fenómeno histórico de la escolarización; en particular, el estudio de los ajustes institucionales frente a los procesos de expansión o lo que también se denomina *reformas*. Todo ello en el marco más amplio de procesos de regulación social de difusión global. En efecto, estudios previos (Acosta, 2011a y b, 2013) indican una tensión histórica entre el par masificación-organización de la escuela secundaria: el completamiento progresivo de niveles básicos de escolarización fue presionando sobre la expansión de la educación secundaria, pero ciertas características de la organización tradicional generaron dificultades para retener a todos los estudiantes y asegurar la certificación de los estudios. De esta manera, fueron las políticas (las reformas) las que dieron cuenta del desajuste entre la obligatoriedad (forzar la expansión) y la forma de organización o lo que aquí se denomina el problema de la expansión frente al modelo institucional de la escuela secundaria.¹

¹ En este trabajo, el concepto de modelo institucional supone la forma organizacional (gramática de la escolarización) más una forma pedagógica (la localización de esa gramática que confluye en un determinado régimen académico), más la institucionalización de la escuela secundaria en cuanto forma histórica (instituciones determinantes en el marco de procesos de sistematización educativa; ver al respecto Acosta, 2013 y 2014).

Lo interesante de las reformas, al menos desde comienzos del siglo xx, es que dirigen su atención al *cambio* (en el docente, en el niño) en nombre del ideal democrático (Popkewitz, 2009: 147) que desde mediados del siglo xx se ve reforzado por la apelación al derecho a la educación. En este sentido, cabe recordar que históricamente los sistemas educativos han producido procesos de inclusión y exclusión simultánea y que las reformas operan sobre el supuesto de una separación entre equidad e inclusión por un lado y exclusión por el otro: si se logra la combinación adecuada de políticas e investigación, se eliminarán la exclusión y las inequidades (Popkewitz, 2009: 147).

La reformulación del problema del cambio en la escuela secundaria en términos del par expansión-modelo institucional parte entonces de un marco histórico comparado con énfasis en tres dimensiones:

- La dimensión histórica: herencias institucionales que se arrastran entre modelos y prácticas que dan forma a las instituciones educativas (Acosta, 2014; Tröhler y Lenz, 2015).
- La dimensión sistémica: dinámica sobre la que se estructuran las prácticas de escolarización, específicamente los procesos de sistematización y segmentación (Mueller, 1992; Ringer, 1992; Schriewer y Horney, 1992; Viñao, 2002; Acosta, 2011b y 2014).
- La dimensión ligada a los procesos de internacionalización de la educación: esto es, la relación entre tendencias globales y prácticas nacionales en la expansión de la escolarización (Schriewer 2002 y 2010).

La construcción de un marco de este tipo se apoya en algunos supuestos. Se parte de la tesis del proceso de internacionalización de ideas y modelos en la configuración de los sistemas educativos en general y de la escuela secundaria en particular. El concepto de internacionalización, tal como lo desarrolla Schriewer (2002, 2010), refiere al proceso de migración, de difusión y de recepción transnacional de discursos y prácticas educativas, proceso constituido históricamente en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011). Supone, al mismo tiempo, la difusión global de guiones educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural (Schriewer, 2010).

Respecto de la configuración de los sistemas educativos y la escuela secundaria, se toman como puntos de partida los siguientes procesos de internacionalización:

- El triunfo de una forma escolar a fines de siglo XIX bajo las variables de la estatalización, la simultaneidad, la gradualidad, la constitución de nuevos oficios (docentes y alumnos).
- La articulación de instituciones educativas bajo procesos de sistematización y segmentación como matriz de configuración de los sistemas educativos (Mueller, 1992; Ringer, 1992).
- La configuración de la escuela secundaria como institución con rol diferencial en el proceso de segmentación educativa en función de dos elementos: su propio modelo institucional y su expansión a partir de modelos institucionales con funciones de instituciones determinantes (Steedman, 1992).

En este punto cabe destacar dos procesos sobre los que se configuraron los sistemas educativos que ofrecen elementos para evaluar la forma en que se produjo la extensión de la enseñanza secundaria. A mediados de los años ochenta, Mueller (1992) desarrolló los conceptos de sistematización y segmentación para caracterizar los orígenes y la dinámica de los sistemas educativos. La sistematización refiere al proceso que tuvo lugar desde fines del siglo XIX de articulación entre instituciones educativas dispersas a través de la conjunción de los planes de estudio, los exámenes y las certificaciones. La segmentación, por su parte, indica que a medida que las instituciones se articulaban entre sí formando los niveles educativos, aquellas dirigidas a la enseñanza secundaria se diversificaban.

La escuela secundaria participó históricamente del proceso de segmentación a través de dos vías. Por un lado, un modelo institucional selectivo producto de herencias institucionales y procesos de impresión de modelos sobre otras escuelas. En efecto, las escuelas secundarias son herederas de un modelo —el de los colegios humanistas— del que reciben contenidos y finalidades —la enseñanza de las humanidades para las élites—; es decir, conllevan un rasgo selectivo. En el momento en que comienza la lenta expansión de la enseñanza secundaria, esta tiende a realizarse sobre la base de las escuelas más cercanas al modelo antes descrito por su fuerte valoración social. De esta manera, todas las escuelas secundarias siguieron una tendencia generalista que excluyó ciertos saberes y que tendió a concentrarse en la oferta de Bachillerato (Viñao, 2002).

Por otro lado, se observa el direccionamiento de las trayectorias de los estudiantes a través de recorridos educativos ligados a los lugares a ocupar en el mundo del trabajo. La investigación educativa luego mostró que esas ubicaciones estaban ligadas a las posiciones sociales de origen. La segmentación actuó por

diferencias interinstitucionales (entre tipos y modalidades) e intrainstitucionales (ramas paralelas, secciones, turnos, clases avanzadas, entre otras –Ringer, 1979–).

Interesa en este punto agregar un complemento a la hipótesis planteada sobre la internacionalización de la escolarización: históricamente, las propuestas sobre planes de estudio y formas institucionales para la escuela secundaria se dieron sobre la base de un *lenguaje* (en el sentido de Tröhler, 2013: 27), un almacén pasivo que alberga los términos posibles para la discusión.

El concepto de lenguaje de la educación refiere a cómo se piensa la educación; no hace referencia a las ideas, conceptos o razonamientos singulares de filósofos, políticos o pedagogos, sino a los modos o modalidades distinguibles de pensar, hablar o escribir sobre la educación (Tröhler, 2013: 23). En particular, el concepto es utilizado para comprender por qué las personas empiezan a pensar, a partir de determinado momento histórico, que ciertas circunstancias sociales deben ser identificadas como cuestiones educativas que incluyen una diversidad de patrones y cómo estos evolucionaron a lo largo del tiempo hasta la actualidad.

El enfoque sobre los lenguajes tiene cuatro características: es empírico, porque se ocupa de los lenguajes en uso; es histórico, porque analiza sus cambios a lo largo del tiempo; es analítico, porque permite reflexionar sobre el pensamiento propio acerca de la educación y es internacional y comparativo, porque el fenómeno que mira, la escolarización, es producto del cruce de lenguajes educativos transnacionales.

Siguiendo al lingüista Ferdinand de Saussure, Tröhler distingue entre *langue* (lengua) y *parole* (habla) cuando refiere a los lenguajes de la educación (2013). La *langue* funciona como almacén pasivo, una estructura normativa, se establece socialmente y no depende del individuo, aunque tiene su dimensión individual, que es subjetiva. La *parole* es la materialización individual de la *langue* (el acto de habla concreto) al tiempo que, en su dimensión social, es el lugar de cambio de la *langue*. Sin embargo, advierte el autor, la *langue* “aunque es la matriz de una *parole* concreta, solo se puede detectar a posteriori de una *parole* mediante la reconstrucción del proceso de articulación” (Tröhler, 2013: 27).

El autor luego analiza la experiencia de la Escuela de Cambridge² al adaptar este planteamiento lingüístico al ámbito de las ideas políticas. De allí concluye que los lenguajes son como contratos que construyen de forma normativa lo que

² Escuela de pensamiento de la Universidad de Cambridge centrada en la renovación del estudio de la historia del pensamiento político que se desarrolló desde 1960 en adelante.

se percibe como realidad social: enmarcan las *paroles*. Existen varios lenguajes, al mismo tiempo, bajo la forma de lenguajes dominantes y recesivos.

Respecto de la escuela secundaria, el concepto de lenguajes de la educación entonces sirve para pensar en una estructura normativa, un contrato de términos, sobre los que se enmarcó la discusión sobre ella. Dichos términos resultaron de la combinación entre las funciones históricas asignadas a las instituciones que luego fueron escuelas secundarias (por ejemplo, los colegios humanistas) y los pares sobre los que se reactualizaron dichas funciones durante el siglo XIX:

Tabla 1. Pares de la discusión sobre enseñanza secundaria hacia fines del siglo XIX

Funciones históricas de la educación humanista	Formas de la discusión sobre las funciones de la enseñanza secundaria (siglo XIX)
Función de selección	Formación común/Formación diversificada
Función preparatoria	Formación general/Formación orientada
Función generalista	Formación clásica/Formación científica

Fuente: elaboración propia.

La segmentación podría concebirse como el resultado sistémico de un término particular: el referido a las funciones de la educación secundaria. ¿Por qué un problema educativo se resolvió a través de un mecanismo de diferenciación institucional pedagógica con efectos determinantes sobre la distribución social? Podría pensarse aquí en una inversión de la hipótesis propuesta por Tröhler acerca de la educacionalización de los problemas sociales como reflejo educativo (2013): en este caso, no se trató de la resolución educativa de unos problemas sociales (la tensión entre republicanismo y capitalismo, por ejemplo), sino de la canalización de la distribución de bienes educativos a través de formas institucionales que expresasen una diferenciación social.

Este problema es el que se encuentra en la base de las políticas educativas hacia la escuela secundaria desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Las reformas comprensivas pueden leerse desde esta perspectiva. Como señala Cowen:

Hubo una cruzada educativa muy importante en Europa: un esfuerzo por reformar lo que, en la década de 1960, se denominaban sistemas educativos de “élite” que tradicionalmente no habían ofrecido una educación secundaria muy sostenida para un gran número de niños; y para cambiar

estos sistemas de “élite” en sistemas de educación “masiva” de educación secundaria universal hasta la edad de, digamos, 15 años, junto con esfuerzos crecientes desde mediados de 1960 para proporcionar educación universitaria a más del tradicional 5% o 10% de la cohorte de edad (Halsey, Floud y Anderson, 1965, citados en Cowen, 2017: 7. La traducción es nuestra).

Así, la educación secundaria presenta una dificultad histórica: un modelo institucional que refleja el origen selectivo y excluyente que expresa su límite frente a procesos de expansión escolar. Algunos países avanzaron más que otros en atender este problema. Sin embargo, todos los países, más allá de su grado de avance, presentan en la actualidad casos de políticas educativas orientados a atender esta problemática en un pasaje que va desde las políticas orientadas hacia la transformación del modelo institucional a aquellas ligadas a la acentuación de procesos de diferenciación institucional.³

En este sentido, la expansión de la escuela secundaria llevó al desarrollo de políticas cada vez más centradas en grupos de individuos cuyos efectos tienden a evaluarse en función de los logros de los individuos (los estudiantes y sus profesores). En palabras de Popkewitz: “Las reformas y los estándares se conciben como una forma de reparar la falta de éxito académico entre grupos o poblaciones particulares de la sociedad” (2009: 167). En el caso de la escuela secundaria, los *early school leavers* se transformaron en la nueva cuestión social, el nuevo desorden moral a corregir (Popkewitz, 2009: 68). Al par expansión-modelo institucional se le sumó un tercer término: retención.

Por este motivo, el análisis de las políticas y programas dirigidos hacia la educación secundaria ya no suele realizarse en términos de sus relaciones con las funciones sociales de los sistemas educativos, entre las que se destaca la segmentación, sino que se focaliza en los logros institucionales frente al objetivo de mantener a los estudiantes dentro del sistema hasta que obtengan una calificación. En este punto, cabe introducir el concepto de abyección de Popkewitz: “Entonces, la abyección es un modo de reflexionar acerca del complejo conjunto de relaciones de inclusión y exclusión; el aislamiento y la acción

³ A efectos del argumento central se diferencia entre el proceso de configuración de los sistemas educativos y las políticas orientadas hacia la escuela secundaria. El primero incluye la articulación, a través de la sistematización, de las escuelas secundarias con la universidad y las escuelas elementales entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Las segundas se asocian a los programas de intervención sobre las escuelas secundarias a partir de su expansión en la posguerra, momento en el que comienza la obligatoriedad de este nivel educativo en algunos países de Occidente.

de insertar en un intersticio y, a la vez, de excluir en el mismo fenómeno como el cosmopolitismo de la escolarización” (2009: 21).

En términos de lenguajes posibles para la educación secundaria podría agregarse al esquema de la tabla 1 una combinación de *paroles* propias de las reformas del siglo xx y xxi.

Tabla 2. Pares de la discusión sobre enseñanza secundaria hacia fines del siglo xx

Funciones históricas de la educación humanista	Formas de la discusión sobre las funciones de la enseñanza secundaria (siglo xix)	Orientación de las políticas educativas (mediados del siglo xx)	Orientación de las políticas educativas (fines del siglo xx- principios del xxi)
Función de selección	Formación común/ Formación diversificada	Masificación/Escuelas comprensivas	Inclusión/Exclusión ⁴
Función preparatoria	Formación general/ Formación orientada	Cualificación/ ciudadanía	Educación permanente/ cualificación básica
Función generalista	Formación clásica/ Formación científica	Currículum general/ Currículum por elección	Refuerzo en áreas básicas

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, los procesos de sistematización educativa llevaron a la escuela secundaria a una tensión entre expansión y modelo institucional transformándola así

⁴ El uso del término inclusión en educación es polisémico. Para la Unesco (2005) la inclusión educativa refiere al proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionado con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. En los países de Europa el término aparece fuertemente asociado a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. En América Latina se lo vincula con la atención a la diversidad con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades y luchar contra la discriminación en la promoción de la equidad; las políticas orientadas hacia la retención y prevención del abandono escolar se encuentran comprendidas en este uso del término (Payá Rico, 2010). Por ello, en este trabajo, el término *retención*, último componente del par expansión/modelo institucional, forma parte del de inclusión.

en un problema a atender desde las políticas; la forma de resolver dicha tensión fueron las reformas de la escuela secundaria. Así, la expansión de la escuela secundaria debió acompañarse de políticas que, en un primer momento, intentaron modificar el modelo institucional para atenuar los efectos de la segmentación educativa y, en un segundo momento, dirigidas hacia los que iban quedando fuera, tendieron a acentuar los procesos de diferenciación institucional.

En el apartado siguiente se intentará mostrar la relación entre este lenguaje posible para la escuela secundaria y su constitución como objeto de investigación.

Del tema *escuela secundaria* al objeto de investigación: hipótesis acerca de una construcción

En el apartado anterior se propuso que la escuela secundaria se transforma en un tema dentro del campo educativo durante el proceso de sistematización educativa; dicha transformación se realizó bajo la forma de un problema ligado a la expansión y el modelo institucional y los cambios (o reformas) necesarios para atender ese problema.

Este apartado avanza sobre ese argumento para proponer que la inscripción del problema de la escuela secundaria como objeto de estudio, es decir, en el plano de la investigación educativa, también se produjo en forma simultánea a su constitución como objeto de políticas. En otras palabras: la hipótesis o punto de partida de este apartado es la constitución simultánea de la escuela secundaria en cuanto objeto de estudio y objeto de políticas frente al problema de la expansión de la escolarización.

Dos tipos de preguntas pueden plantearse en este punto: ¿cómo se construye el objeto escuela secundaria en términos del par expansión-modelo institucional? y, sobre la base de la investigación existente, ¿cómo se construyó este objeto?, ¿cómo fue estudiado? (¿qué paradigmas sobre el objeto teórico sentaron en cuanto formas de mirar el objeto?).

El marco presentado en el primer apartado, con énfasis en la dimensión histórica, sistémica y de internacionalización de la escolarización, permite también avanzar sobre estas preguntas. En este sentido, es posible sostener que la constitución simultánea de la escuela secundaria como objeto de estudio y objeto de políticas se ubica en una tendencia histórica en la construcción del objeto que puede rastrearse en la mediana duración. Para dar cuenta de ello, se presentan algunas marcas sobre la base de estudios preexistentes sobre el tema.

La primera marca puede rastrearse en el vuelco del Estado hacia la escuela secundaria. En efecto, es posible observar que sobre todo, entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la escuela secundaria se fue transformando en objeto de estudio en la medida que el Estado comenzó a prestarle atención: los informes de las *Comisiones Reales* en Inglaterra desde 1860, la *Enquête sur l'enseignement secondaire* de 1899 en Francia o la propia *Encuesta Naón* de 1909 en la Argentina constituyeron dispositivos de visibilización de una institución que había que conocer para poder *reformular*.

La segunda marca puede apreciarse a través de un pensador de influencia clave en el tema, Emile Durkheim. El curso de Durkheim sobre Historia de la enseñanza en Francia se decidió, precisamente, en el marco de la reforma de la enseñanza secundaria de 1902, producto, a su vez, de los resultados de la encuesta realizada por el Estado en 1899. Y no casualmente fue Durkheim (1982 [1938]) quien advirtiera, en la presentación de ese curso, sobre la desorientación en la enseñanza secundaria (la pérdida de la vitalidad y el vigor que alguno vez tuvo; p. 32), la falta de comprensión de las instituciones de enseñanza secundaria en relación con su pasado (sin la que solo pueden ser analizadas con una fuerte cuota de empobrecimiento y distorsión; p. 36) y la dificultad para los profesores (quienes llevan adelante las reformas) para comprender la naturaleza de los problemas y sus causas.

El análisis de las advertencias de Durkheim permite observar una serie de operaciones de transformación de la institución escuela secundaria en objeto de estudio y de políticas al mismo tiempo:

- Advertencia de algo que se perdió
- Necesidad de cambio
- Necesidad de conocer mejor la institución para el cambio

El contenido sobre qué se considera *conocer mejor* varía de acuerdo con la perspectiva; para Durkheim, no era posible considerar el objeto sin conocer su historia, que no es otra cosa que comprender mejor su presente. Cabe destacar que en el comienzo mismo de la definición del objeto se señala la necesidad de conocer su pasado (¿sería intrínseco al objeto?). Esta asociación del objeto escuela secundaria a su posibilidad de reforma (es decir, políticas de alteración de una situación dada) profundiza la hipótesis planteada: se trata de la constitución simultánea de la escuela secundaria como objeto de estudio y como objeto de políticas ya en el sentido de reformas.

En síntesis, lo dicho hasta acá sirve para comprender la fuerte asociación entre la intervención del Estado en la escolarización, el desarrollo de un conjunto de dispositivos para recortar un problema (en este caso, una institución de larga data que había sido poco *mirada* por el Estado) y la construcción de definiciones sobre cómo mirar esa institución con su consecuente transformación en un objeto de estudio (en tal caso, el curso de Durkheim recorta la escuela secundaria como objeto de estudio histórico, en una larga duración).

La tercera marca puede vincularse a dos líneas de trabajo: por un lado, los desarrollos desde una perspectiva histórica y sistémica desde fines de los años setenta sobre el lugar que ocupó la escuela secundaria en los procesos de sistematización educativa. Se ubican aquí, por ejemplo, los trabajos que parten del análisis de variables macrosociales para estudiar la configuración de los sistemas educativos, pero que focalizan sobre el comportamiento de las variables propiamente educativas: Archer, 1977; Ringer, 1979; Green, 1990; Mueller, Ringer y Simon, 1992; Kaelbe, 2011 y Wiborg, 2009, entre otros. Allí se recupera la mediana duración para entender el proceso de configuración de los sistemas educativos en directa relación con la formación de los Estados modernos en general y con el Estado nación en particular. Pero en todos ellos, la variable sistémico-pedagógica no solo entra en diálogo con el *contexto*, sino que además adquiere identidad en términos de una dinámica que le es propia.

Por otro lado, se destacan también estudios que comenzaron a mirar a la escuela secundaria como objeto particular: el concepto de establecimiento secundario, de Compère y Savoie, el de institución determinante de Steedman y el de gramática de la escuela de Tyack y Cuban (citados en Acosta, 2014). Todos ellos refieren al lugar que históricamente ocuparon ciertas instituciones de nivel secundario en su carácter de *modelos*, estableciendo así un vínculo directo entre la historia del nivel educativo y los establecimientos: la enseñanza secundaria, su configuración, está ligada en forma directa al lugar que ocuparon este tipo de instituciones.

La cuarta marca es más reciente, la literatura contemporánea sobre el tema refleja esta misma asociación antes señalada. Un rastreo sobre bibliografía especializada muestra algunas de las cuestiones ya referidas al comienzo: la fuerte disociación entre producciones orientadas a la enseñanza de disciplinas y aquellas de orden político institucional, el peso del análisis sociológico al momento de analizar los problemas de la escuela secundaria derivados de la masificación, entre otros. Interesa destacar una línea de estudios centrada en recuperar la orientación histórica de Durkheim en el estudio de la escuela

secundaria: la serie de publicaciones *Secondary Education in a Changing World* de Palgrave Macmillan editada por Barry Franklin y Gary McCulloch desde comienzos del año 2000. Allí los editores actualizan esta vieja operación al señalar que:

... [la] desorientación intelectual de la educación secundaria es más evidente que nunca ya que se encuentra atrapada en olas sucesivas de cambios de políticas. Las conexiones entre el presente y el pasado son cada vez más difíciles de rastrear y desarmar. Más aún, la distancia entre los tomadores de decisiones, por un lado, y los *practitioners* por el otro parece hoy más amplia que nunca (2009: ix; la traducción es nuestra).

Una mirada a los títulos de la serie muestra algunas de las orientaciones en la definición del objeto de estudio: un fuerte foco en el análisis de las reformas comprensivas (el problema de la expansión de la escolarización) además del estudio histórico destacan de manera particular.

Estas cuatro marcas indican que:

- La escuela secundaria (que existía anteriormente bajo otras formas institucionales) se transforma en objeto de estudio en su asociación con el problema de la expansión de la escolarización y de la masificación.
- El objeto se constituye de manera ligada a los procesos de reforma educativa (las políticas) que intentan generar los *arreglos institucionales* necesarios frente a procesos de expansión.
- La constitución paralela del objeto de estudio y objeto de políticas llevó a la pérdida de la consideración de la dimensión histórica del objeto, la que se encontraba en su definición de origen, pero se pierde probablemente por el carácter coyuntural y pragmático de las políticas.

¿Cómo mirar y cómo fue mirado?: el problema en el caso de la investigación sobre la escuela secundaria en la Argentina

Existen algunos problemas en la construcción de la escuela secundaria como objeto de estudio en el caso argentino. Uno de ellos refiere a la falta de consideración de la dimensión histórica y sistémica en el estudio del fenómeno (Acosta, 2014). Un segundo problema se registra en la disociación existente entre dos tipos de estudios sobre la escuela secundaria: los de orientación didáctica y los de orientación sociopolítica e institucional (Acosta y Pinkasz, 2014).

Sin dudas, la investigación sobre la escuela secundaria en la Argentina estuvo ligada a las periodizaciones de la política educativa antes que a otras variables. Lo interesante, en tal caso, es analizar los efectos que esa asociación tuvo sobre la forma de construir el objeto: las formas de mirarlo, así como las interrupciones a dichas formas (muchas veces ligadas al escenario político). En este sentido, se propone como hipótesis para el caso argentino una suerte de desdibujamiento del objeto ligada no solamente a su asociación a las políticas, sino también a una tendencia a explicarlo desde el escenario (el llamado contexto).

El clásico trabajo de Juan Carlos Tedesco, uno de los pocos centrados en una mediana duración respecto del problema de los sistemas educativos, inauguró una manera de comprender la escuela secundaria en la Argentina que apunta en la dirección antes señalada. La hipótesis de la función política y la función económica, el peso de la primera sobre la segunda y la causa de esta incidencia fuertemente centrada en el modelo elitista del modelo institucional de origen (el colegio nacional) atravesaron la agenda de la investigación sobre el tema. Críticas importantes, como las de Legarralde (1998) o Dussel (1997) y, desde otra perspectiva, las de Puiggrós (1991), indican el peso de esas hipótesis (citados en Acosta y Pinkasz, 2014). Desde la perspectiva de este trabajo, centrada en la dimensión sistémica, la tesis sobre la falta de la función económica de la escuela secundaria refiere más bien a una lectura propia del momento de masificación de la escuela secundaria y no así al momento de configuración; sería, desde el punto de vista de la expansión de la escolarización, una tesis anacrónica.

Interesa aquí destacar los efectos respecto de la importancia adjudicada a la función política y al modelo institucional de origen: la construcción de un objeto de estudio en directa relación con su funcionalidad extraeducativa (las variables políticas y económicas) y el estudio del modelo institucional solo en relación con su pertinencia para el cumplimiento de esas variables (o lo que Daniel Pinkasz llamó la *hipótesis del desvío*; Acosta y Pinkasz, 2014).

Para sintetizar, podría decirse que frente al problema de la expansión y el modelo institucional, la investigación acerca de la escuela secundaria en la Argentina se construyó sobre la base de un lenguaje dominante atravesado por tres elementos:

- Construcción del objeto a partir del uso de periodizaciones macropolíticas al momento de estudiar la expansión.
- Construcción del objeto a partir del uso de explicaciones extraeducativas al momento de estudiar la posibilidad del cambio.

- Construcción del objeto a partir del uso de la *hipótesis del desvío* al momento de estudiar el modelo institucional.

Es posible ilustrar esta afirmación a través del peso del llamado modelo elitista en los problemas de la escolarización secundaria actual. Existe cierta confluencia en el campo de la producción de conocimientos y en el de las políticas educativas en la afirmación de que uno de los problemas de la escolarización secundaria actual es su matriz elitista y la perduración de dicha matriz a lo largo del tiempo.

Un efecto del uso de esta matriz sobre la investigación y las políticas referidas a la escuela secundaria se originan en la mencionada *hipótesis del desvío*: la lectura sobre los procesos de expansión del sistema educativo argentino y en particular de la escuela secundaria, realizada a fines de los sesenta y principios de los setenta por diversos trabajos de historia de la educación, que sostuvo que las élites políticas, ante la presión de clases sociales emergentes para su ingreso a niveles educativos superiores a los que ya accedían, promovieron reformas que diversificaron la estructura del sistema, orientando las aspiraciones de promoción educativa de dichas clases hacia circuitos educativos diferentes de los ocupados por las clases tradicionales.

La *hipótesis del desvío* es una hipótesis interpretativa formulada en los orígenes de la historiografía profesional argentina acerca del comportamiento del sistema que contiene, al mismo tiempo, una descripción de la estructura que asume el Sistema Educativo Argentino en momentos de incremento de la demanda social por acceso a mayores niveles de educación (Acosta y Pinkasz, 2014). Es una explicación que afirma la estabilidad —o de la supuesta estabilidad— de una estructura unitaria del sistema, al menos hasta la transferencia de principios de los años noventa. Pero es también la hipótesis desde la que se han estructurado buena parte de los estudios que, con el avance de la obligatoriedad (esto es, lo que llamamos forzar la expansión), focalizaron sobre las nuevas formas institucionales o las alteraciones al modelo institucional de origen.

Una primera lectura de la Base RIES ofrece pistas en esta dirección. Indica, por ejemplo, los términos utilizados en la investigación sobre escuela secundaria en un período reciente (2003-2015). De esta manera, podría decirse que la articulación entre una forma de construir el problema estructural de la educación secundaria (expansión y modelo institucional) con una forma de transformar ese problema en objeto de estudio ha tendido a expresarse bajo la forma del siguiente lenguaje y sus *paroles* correspondientes:

Tabla 3. *Langue y paroles* de la investigación sobre escuela secundaria frente al problema de la expansión y el modelo institucional

<i>Langue</i> de la investigación sobre escuela secundaria	<i>Paroles</i>
Periodización macropolítica	Normas, inclusión-exclusión, obligatoriedad
Variables extraeducativas	Función política y económica, sentidos
Hipótesis del desvío	Fragmentación, formatos escolares

Fuente: elaboración propia.

En el apartado siguiente se presentan las investigaciones de la Base RIES sistematizadas en función de este dispositivo de análisis.

Las investigaciones de la Base RIES frente a las hipótesis sobre la construcción del objeto: entre la periodización macropolítica y la hipótesis del desvío

El propósito general del trabajo es indagar acerca de la constitución de la escuela secundaria como tema del campo de la educación. El argumento principal radica en la hipótesis de la constitución de la escuela secundaria como problema en cuanto efecto de los procesos de sistematización educativa: la expansión escolar llevó a la necesidad de alterar el modelo institucional. Esta forma de inscripción de la escuela secundaria en cuanto problema tuvo efectos sobre los términos posibles con los que se construyó el objeto escuela secundaria. Dichos términos limitaron la discusión en torno de la escuela secundaria, tanto en el plano de las políticas como en el plano de la producción de conocimiento acerca de este objeto.

Este apartado indaga de manera más específica sobre las formas de producción de conocimiento sobre la escuela secundaria en la Argentina. En particular, se propone el relevamiento de la Base RIES en relación con el problema de la escuela secundaria en términos de la expansión y el modelo institucional, y su expresión en el plano de la investigación educativa. Tal como se planteó al comienzo del trabajo, se recupera esta orientación general con el objetivo de historizar las formas en que la investigación referente a la educación secundaria en la Argentina construyó una mirada sobre el problema de la expansión y el modelo institucional.

El relevamiento de la Base RIES se presenta en dos partes. En la primera, se ofrece un panorama de los aportes de la Base en relación con el par expansión-

modelo institucional. En la segunda, se avanza de manera más específica sobre los términos de los lenguajes respecto de la investigación sobre la escuela secundaria, bajo la hipótesis de su construcción simultánea como objeto de investigación y de políticas. El conjunto de la información relevada se presenta en la tabla 4. Un mapa sobre el relevamiento se encuentra en el anexo 1 y el conjunto de investigaciones relevadas agrupadas por término en el anexo 2.

Tabla 4. Total relevamiento Base RIES

	Total base	Total relevados	Expansión	Modelo institucional	Normas/leyes	Obligatoriedad	Inclusión	Función política	Función económica	Sentidos	Formatos
Total proyectos	1238	108	26	7	7	7	20	13	15	5	8
Total productos	729	110*	27	8	6	12	19	11	17	2	8

*El total de productos por término del lenguaje es mayor al total de productos relevados ya que algunos contienen más de un término.

Fuente: elaboración propia con base en <http://baseries.flacso.org.ar/>

La Base RIES y el par expansión-modelo institucional

La base contiene 729 productos tales como libros (incluye e-book), capítulos de libros, artículos, ponencias, informes (de avance y de investigación) y tesis. Se seleccionaron los productos que trabajaran sobre el par expansión-modelo institucional (por separado y/o juntos) y sobre la modalidad bachiller, incluyendo aquellos estudios que analizaran alteraciones al modelo institucional. El total son 35 productos: 27 sobre expansión y 8 sobre modelo institucional.

Las tablas siguientes sistematizan el análisis de esos productos en función del ámbito de producción, tipo de producto, metodología del estudio, principal orientación disciplinar y tratamiento del término de búsqueda (expansión y modelo institucional).

Tabla 5. Sistematización relevamiento Base RIES para término expansión

Categoría/Dimensión	Expansión	
Cantidad de proyectos y productos	26 proyectos	22 con publicaciones asociadas
		4 sin publicaciones asociadas
	27 productos	
Ámbito de producción	UNGS, IIPE, Unicef, UNIPE, UNSAM, UBA, FLACSO, UNC, UNSJ, UNICEN, Unesco, Ministerio de Educación de la Nación	
Tipo de productos	Informe, ponencia, artículo, tesis, libro	
Tipo de metodología	Cualitativa y cuantitativa	
Perspectiva u orientación disciplinar	Perspectiva comparada, historia, educación, sociología, antropología	
Tratamiento del término	El concepto se analiza desde: la historia de la educación, las reformas educativas, la ampliación de la obligatoriedad, los sentidos de la escuela secundaria, desde el contexto de las políticas inclusivas	

Fuente: elaboración propia con base en <http://baseres.flacso.org.ar/>

Tabla 6. Sistematización relevamiento Base RIES para término modelo institucional

Categoría/Dimensión	Modelo institucional	
Cantidad de proyectos y productos	7 proyectos	2 con publicaciones asociadas
		5 sin publicaciones asociadas
	8 productos	
Ámbito de producción	UNGS, UNLP, IIPE-Unesco, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires	
Tipo de productos	Ponencia, artículos, informe de investigación	
Tipo de metodología	Cualitativa y cuantitativa	
Perspectiva u orientación disciplinar	Historia, educación	
Tratamiento del término	El concepto se analiza desde: la historia de la educación, los nuevos diseños institucionales, las percepciones docentes y las experiencias educativas de adolescentes	

Fuente: elaboración propia con base en <http://baseres.flacso.org.ar/>

Los temas tratados dentro del par expansión-modelo institucional pueden agruparse por la escala a partir de la que analizan el problema: escala macro o de sistema o escala micro o institucional.

Entre los que miran el problema de la expansión y el modelo institucional en una escala de sistema se encuentran los que parten del diagnóstico y los que abordan la expansión desde la tensión entre inclusión y exclusión. El primer grupo coincide en señalar que la expansión de la escuela secundaria convive con altos niveles de repitencia, abandono y sobreedad.

Los informes de investigación consultados muestran cómo se aprecia este fenómeno en diferentes jurisdicciones del país. Algunos trabajos (Montes y Catalá –coords.–, 2007; Canevari, Catalá, Montes –coords.–, Coler *et al.*, 2011 y 2012) se centran en la ciudad de Buenos y reflejan cómo esos altos niveles de repitencia, abandono y sobreedad, tienen lugar en la ciudad con mejores indicadores sociales y educativos en acceso y cobertura. Otros incluyen otras provincias y realizan el análisis de la expansión de la educación secundaria a escala regional (Perazza *et al.*, 2012).

El segundo grupo hace más hincapié en las tensiones entre inclusión-exclusión al momento de mirar la expansión (Martignoni, 2012), ya sea entre la normativa vigente y los programas inclusivos (Castro y Kravetz, 2012) o entre las conceptualizaciones y los discursos acerca de las prácticas inclusivas y prácticas en la vida escolar cotidiana (Sverdlick, Sánchez y Bloch, 2015).

Los trabajos que ponen más atención a la escala institucional ponen énfasis en el análisis de las alteraciones a las formas tradicionales de organización de la escuela secundaria. Este abordaje se realiza desde el análisis de la normativa (Krichesky *et al.*, 2013; Ruiz, Caldo, Mariani y Mauceri, 2014; Arroyo, 2012); desde los intentos de modificación curricular (Díaz, 2009); desde las funciones y los sentidos sociales atribuidos a la educación (Gutiérrez y Uanini, 2015; Montañez, Demartini y Manchinelli, 2006); desde las nuevas estrategias institucionales y estudiantiles para sostener la escolaridad (Dabenigno, Larripa, Austral y Goldenstein Jalif, 2010, 2014; Tiramonti, 2011); desde otras iniciativas institucionales que plantean nuevas condiciones de escolarización (Terigi, Toscano, Briscioli y Scavino, 2013; Dabenigno, Larripa, Austral y Goldenstein Jalif, 2013; Austral, 2013).

El análisis en esta escala incluye otros temas de estudio tales como: los estilos de gestión, los resultados institucionales, los aspectos estructurales y simbólicos que hacen a sus culturas escolares (Sendón, 2007; Pinkasz, 2013). Según Pinkasz (2013), a los diferentes tipos institucionales corresponden diferentes culturas

institucionales, las cuales están relacionadas con los resultados y las experiencias educativas de los estudiantes. Por su parte, Sendón (2007) analiza las dinámicas institucionales en su relación con una capacidad inclusora o desintegradora y en su relación con las políticas educativas y el grado de autonomía institucional.

Finalmente, se encuentra un grupo de trabajos que ponen en relación de manera específica el problema de la expansión y el modelo institucional en un interjuego entre escala macro y micro (Acosta, 2013; Giovine y Martignoni, 2011). Una de las ideas que atraviesa a estos trabajos es que los dispositivos de la escuela moderna impactan sobre las trayectorias educativas de los nuevos públicos. Estos dispositivos, que conforman un determinado modelo institucional, se transforman en obstáculos para la inclusión de nuevos sectores, al tiempo que interactúan con lo *nuevo*. La perspectiva histórica permite mostrar que la masificación de la escuela media en la Argentina se produce desde una matriz de incorporación y expulsión en forma simultánea, y que estos procesos se relacionan con el modelo institucional de la escuela secundaria cuyo origen radica en el modelo institucional del colegio nacional (Acosta, 2011, 2012; Giovine y Martignoni, 2011; Tiramonti, 2011).

En este grupo de trabajos, la perspectiva comparada ayuda a sintetizar una serie de aportes al planeamiento e implementación de las políticas educativas: contemplar los alcances y las limitaciones de la acción escolar; fortalecer a los actores escolares, diferenciar la función de la escuela; pensar al sujeto a educar (Acosta, 2013); romper con la dicotomía entre las funciones sociales de la escuela secundaria –preparatoria para el ingreso a la universidad o preparatoria para el mercado laboral– (Giovine y Martignoni, 2011).

Subyace al conjunto de estas investigaciones que una expansión exitosa de la escuela secundaria será posible en tanto y en cuanto plantee un nuevo proyecto institucional (Tiramonti, 2005); se reformulen los currículos, la designación de profesores, la organización del trabajo docente, la forma de legitimación de los cambios de formato, la insuficiente traducción de las decisiones de políticas en orientaciones operativas (Terigi, 2008); se propicien políticas tendientes a la reducción de la brecha de acceso a la educación; se diseñen acciones que promuevan la permanencia educativa y la obtención del diploma del nivel medio por parte de jóvenes y adultos (Capellacci, Miranda y Sinisi, 2007).

La Base RIES y los términos posibles del lenguaje en la investigación sobre escuela secundaria

De los 729 productos de la Base RIES se seleccionaron aquellos que incorporasen algunos de los términos considerados dentro del lenguaje sobre la investigación de escuela secundaria y en relación con el problema estructural definido sobre la tensión expansión-modelo institucional. El total son 75 productos para los siguientes términos: Normas/Leyes (6), Obligatoriedad (12), Inclusión/Exclusión (19), Función política (11), Función económica (17), Sentido (2) y Formato (8).

La tabla 7 sistematiza el análisis de esos productos en función del ámbito de producción, tipo de producto, metodología del estudio, principal orientación disciplinar y tratamiento del término de búsqueda.

Un primer análisis de la tabla permite caracterizar el tipo de producción en función de los términos seleccionados. En primer lugar, la mayor cantidad de producción se localiza para el término *inclusión/exclusión*. Si bien la clasificación de proyectos y productos se hizo a partir del término predominante en cada caso, cabe considerar que algunos de ellos califican para varias categorías. Esto podría indicar las articulaciones temáticas en las investigaciones sobre escuela secundaria. El caso más recurrente entre los términos seleccionados es el de *inclusión/exclusión y formato*.

En segundo lugar, se aprecia una diferencia entre proyectos y productos. Esto quizá se relacione con el ámbito de producción. Si se mira esa categoría, se observa una distribución de la producción entre tres grandes ámbitos: Ministerio de Educación de la Nación, organismos internacionales con presencia en la Argentina como Unesco y Unicef y universidades de la región céntrica del país. En el caso del término *obligatoriedad*, existe mayor cantidad de productos que de proyectos en coincidencia con una presencia mayor de ámbitos de producción ministeriales.

En tercer lugar, el tipo de enfoque metodológico predominante es el cualitativo, con mayor presencia del cuantitativo para los términos *obligatoriedad* e *inclusión/exclusión*. Esto también podría estar en relación con la presencia de ámbitos ministeriales como *locus* de producción en cada uno de estos términos.

Tabla 7. Sistematización relevante Base RIES según términos de los lenguajes de la investigación sobre escuela secundaria

Término Dimensión de análisis	Normas/Leyes	Obligatoriedad	Inclusión/Exclusión	Función política	Función económica	Sentido	Formato
Cantidad de productos	7 proyectos (5 no tienen publicaciones asociadas) 5 productos	7 proyectos (3 no tienen publicaciones asociadas) 12 productos	20 proyectos (6 sin publicaciones) 19 productos	13 proyectos (4 sin publicaciones) 14 productos	15 proyectos (15 con publicaciones) 17 productos	5 proyectos (3 sin publicaciones) 2 productos	8 proyectos (1 sin publicaciones) 8 productos
Ámbito de producción	Ministerio de Educación de Nación, UNTREF, UNLP, UNTREF, USAL, UNSAM y UNPA	UNTREF, Ministerio de Educación de Nación, Unicef, UNLP, UNSAM, UNIPE, UNICEN	FLACSO/ IYPE/ Ministerio de Educación/ UNSC/ UNTREF/ U. San Luis/ Unicef	FLACSO, UNGS, UNLP, UNGCOMA, UNER	FLACSO, Conicet, Ministerio de Educación, IDIES, UBA, Unesco,	UBA, UNGS, UNICEN	UNIPE, FLAGSO, UNC, UBA, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires
Tipo de productos	Ponencia, libro, artículo,	Libro, artículo, informe, ponencia	Artículos, informes de investigación, libros	Ponencia, artículos, tesis	Artículos, libros, informe, tesis	Libro, artículo	Artículos, ponencia, libros, capítulo de libro
Tipo de metodología	Cualitativa	Cualitativa y cuantitativa	Cualitativa, cuantitativa	Cualitativa, ambas	Cuantitativa, ambas	Cualitativa	Cualitativa y cuantitativa
Perspectiva disciplinar	Historia, Educación, Lingüística	Historia, Educación	Historia, Educación, Educación Inclusiva, Sociología, Psicología, Antropología, Metodos de Transición Asistida, Teorías sobre el cuidado y la justicia educativa	Sociología, Historia, Educación, Ciencias Políticas	Historia, Psicología	Educación, Sociología	Historia, Psicología, Educación

Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria

Término Dimensión de análisis	Normas/Leyes	Obligatoriedad	Inclusión/Exclusión	Función política	Función económica	Sentido	Formato
Tratamiento del término	La norma como herramienta central de la política educativa, como productora del espacio escolar, como herramienta en disputa, mediada por diferentes actores. Es analizada también desde las ideologías lingüísticas que subyacen en ella y desde su impacto en las instituciones	Se aborda la obligatoriedad desde: el origen y la evolución de la educación secundaria (reconstrucción histórica), la normativa y su impacto, las propuestas de cambios curriculares y organizacionales, los procesos de inclusión y la tensión entre estos y el modelo tradicional	Se aborda la exclusión-inclusión desde: su impacto en la escolarización, el derecho a la educación, las políticas educativas, las acciones llevadas a cabo, (dentro de estas figuran los programas específicos que actúan sobre el formato escolar), los discursos, la gestión institucional, los indicadores (como abandono escolar), las características del formato escolar (régimen académico, currículum), los nuevos formatos, las percepciones docentes y experiencias educativas de adolescentes	Se aborda desde la socialización política, democratización, construcción de la ciudadanía, prácticas políticas de los adolescentes	Se aborda desde la relación entre la formación de la escuela secundaria y el futuro laboral, si la escuela secundaria brinda o no los saberes necesarios para el mundo del trabajo. Cambios en las modalidades, experiencias pedagógicas	Se aborda desde los sentidos culturales, procesos y experiencias de subjetivación, experiencias para identidad ética	El concepto se analiza desde: la Historia de la Educación, los nuevos formatos, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente

Respecto de la perspectiva disciplinaria, en cuarto lugar, resulta interesante señalar dos aspectos: la combinación de disciplinas de las ciencias sociales (sociología, ciencias políticas) con disciplinas de las ciencias humanas (historia, antropología, psicología), dando cuenta de la amalgama que se producen en las ciencias de la educación, la que enriquece, a la vez que dificulta, la precisión en la construcción de un objeto de estudio; la presencia de la Historia en la mayoría de los proyectos y productos. Probablemente en este punto se vea el peso de la *hipótesis del desvío* descrita en el segundo apartado de este trabajo: el recurso a la Historia como forma de comprender el peso de un modelo institucional de origen en la expansión, *inclusión/exclusión*, *obligatoriedad* y alteración del *formato* de la escuela secundaria.

Finalmente, en cuanto al tratamiento del término se destaca nuevamente el recurso a la historización del desarrollo de la escuela secundaria, fundamentalmente en términos de su expansión cuantitativa y de los cambios en el modelo institucional de origen. Se detectan también formas más clásicas del lenguaje de la investigación sobre la escuela secundaria en los términos con más trayectoria, como los instalados por el trabajo de Juan Carlos Tedesco (1986) como se propusiera en el segundo apartado: *función política* ligada a la ciudadanía y *función económica* ligada al mundo del trabajo. En este punto, el uso del término *sentido*, que podría considerarse como una mutación de función política y económica, introduce la dimensión subjetiva, dando lugar así a la posibilidad de correrse del lenguaje limitado por las variables extraeducativas al momento de explicar el para qué de la escuela secundaria.

Algo similar podría ocurrir con el término *formato*: si bien se lo propuso como parte del lenguaje limitado por la *hipótesis del desvío*, su tratamiento, en algunos casos directamente ligado a variables pedagógicas, podría contribuir a correr el límite de las explicaciones sobre la escuela secundaria a partir de variables extraeducativas. Incluso, el mayor conocimiento del modelo institucional que proporcionan algunos de los productos clasificados dentro de este término, permiten correrse de la *hipótesis del desvío* al momento de analizar alternativas a la escuela secundaria tradicional.

Un recorrido por el contenido de los proyectos agrupados por término ofrece el siguiente mapa.

Normas/Leyes

Dentro de los proyectos que fueron categorizados bajo la dupla Normas/Leyes se encuentran aquellos que enfocan su análisis en la normativa nacional: Ley Federal de Educación (24195), de Educación Técnico-Profesional (26058) y de Educación Nacional (26206) (Más Rocha, 2012; Reinoso, 2012; Mundt, 2009; Schoo, 2013). Dentro de estos existen matices relacionados con el recorte jurisdiccional del objeto de estudio: algunos refieren al plano nacional (Schoo, 2013), mientras otros se centran en casos jurisdiccionales: las escuelas de Nivel Secundario de Río Gallegos (Reinoso, 2012), la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Más Rocha, 2012).

Otro grupo de proyectos es el que pone el foco en los documentos curriculares en diferentes momentos marcados por la legislación nacional: la Ley Federal de Educación (Felchlin, 2011) y Ley de Educación Nacional (Taboada, 2014; Baraldi, 2011). Entre estos se hallan dos proyectos circunscriptos a la provincia de Santa Fe (Felchlin, 2011; Baraldi, 2011) y uno referido al caso específico de la currícula del área de lengua a nivel nacional entre la última dictadura militar de 1976 hasta la formulación de la Ley de Educación Nacional (Taboada, 2014). En el caso del proyecto dirigido por Felchlin se trata de una investigación que suma un análisis basado en las prácticas pedagógicas de los docentes en el tercer ciclo de escuelas rurales. Solo los proyectos dirigidos por Schoo y por Felchlin tienen publicaciones asociados en las que presentan sus resultados.

En relación con las publicaciones, estas centran su mirada en las normas que regulan el nivel medio (Arroyo, 2012; Roldán, 2011a; 2011b). En el caso de Arroyo (2012) el énfasis está puesto en las normas vinculadas con los intentos de modificación de la escuela secundaria a la luz de las leyes que sancionan la obligatoriedad escolar en el nivel. En el caso de los dos trabajos de Roldán el acento está puesto en las regulaciones y los significados que estos adoptan en la provincia de Neuquén respecto de la convivencia escolar. Finalmente, la publicación de Rossi, Ferraro, Taglioni, Oroquieta y Caminotti (2015) refiere una mirada sociológica que implica una aproximación a los factores que facilitan y obstaculizan el diálogo intergeneracional, dando cuenta de las vicisitudes del lazo social entre los adultos y los adolescentes.

Obligatoriedad

Los proyectos de investigación bajo el término *obligatoriedad* abordan el impacto de la Ley de Educación Nacional (Asprella, 2012; Miranda y Capellacci, 2007; Romero, 2014; Krichesky, M., 2014); los debates que genera (Asprella, 2012); los desafíos que supone su implementación (Ministerio de Educación de la Nación, Miranda y Capellacci, 2007); la evaluación de sus resultados (Romero, 2014), los imaginarios sociales identitarios con los que se relaciona (Gravano, 2006).

Otros proyectos suman el análisis de la normativa provincial, de los planes sobre educación secundaria propuestos por todas las provincias, recuperando la voz de un grupo de actores del sistema educativo (Duro, 2012; Krichesky, M., 2014). En el caso específico del equipo de Krichesky (2008), el análisis es sobre cuatro partidos de la provincia de Buenos Aires.

Finalmente, el equipo bajo la dirección de Mardones (2012) focaliza en las propuestas de cambios curriculares y organizacionales para las secundarias de Arte, a la luz de los procesos de inclusión que plantea la obligatoriedad.

Respecto de las publicaciones, estas incluyen aspectos de la escuela secundaria que interfieren con la concreción de la obligatoriedad. De esta forma se hace hincapié en la compleja hibridación de viejos y nuevos sentidos en torno a la escuela secundaria a partir de su obligatoriedad (Martignoni, 2012), en las estrategias políticas e institucionales que se despliegan a nivel macro y micro-político (Giovine y Martignoni, 2011; Miranda, E., 2013), en la relación entre la obligatoriedad y las variaciones al formato escolar (Moschini, 2013), en la relación entre obligatoriedad y proyectos institucionales innovadores (Machado, Hernández, Roldán y Moschini, 2014), en la relación entre obligatoriedad y régimen académico (Terigi, Toscano, Baquero, Briscioli, Sburlatti, 2012; Terigi, Toscano, Briscioli y Scavino, 2013). Esto último se hace a través del análisis de diferentes iniciativas como pueden ser: las Escuelas de Reingreso (Ciudad de Buenos Aires), las Escuelas Secundarias Básicas (Provincia de Buenos Aires) o el Programa de Inclusión/Terminalidad y Formación laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) (Córdoba). En este último caso, los trabajos de Castro y Kravetz (2012) y Vanella y Maldonado (2013) procuran su análisis desde los aspectos del diseño y la implementación en el marco de las políticas nacionales.

Exclusión/Inclusión

En relación con el término *exclusión/inclusión* los proyectos de investigación se pueden clasificar por tema o por escala. Respecto del tema es posible distinguir entre los proyectos que:

- indagan sobre los nuevos formatos y estrategias escolares en función de garantizar la inclusión (Tiramonti, 2006; Krichesky, M., 2014; Kravetz, 2000; Perassi, 2014; Ministerio de Educación de la Nación, 2008; Duro, 2010);
- se preguntan acerca de los sentidos sobre la inclusión presentes en las políticas educativas (Gluz, 2013);
- analizan la forma de relación de los jóvenes y el saber como causa de la exclusión (Uanini, 2014);
- focalizan sobre las condiciones de desigualdad y exclusión de las que provienen los sujetos (Kaplan, 2011);
- establecen relaciones entre la exclusión y las características institucionales, régimen académico y sentido de la experiencia escolar (Baquero, 2007; Corbo Zapatel, 2008; Fabietti, 2015) y
- consideran la inclusión escolar en su relación con la formación de la ciudadanía en la escuela (Suayter, 2001) y los que toman como eje los discursos sobre la inclusión educativa (Argumedo, 2014).

En cuanto a la escala, hay un conjunto de proyectos que presentan estudios comparativos: entre jurisdicciones provinciales, como es el caso del proyecto dirigido por Krichesky, G. (2014) que toma como escenarios la provincia de Buenos Aires y la provincia de Santa Cruz; o entre las principales estrategias utilizadas para la inclusión escolar en el ámbito internacional, regional y local (Acosta, 2011; Kravetz, 2014); o estudios que comparan variaciones de matrícula para mostrar el alcance la inclusión escolar (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2011).

Respecto de las publicaciones, la gran mayoría responde al análisis sobre propuestas de cambio al modelo tradicional (Montes y Ziegler, 2010; Arroyo y Nobile, 2015; Terigi, Toscano y Briscioli, 2012; Krichesky, M., 2014; Arroyo, Nobile y Poliak, 2007; Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2008; Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2010; Castro y Kravetz, 2012; Unicef, 2010b).

Otras producciones indagan sobre: las condiciones de construcción de la experiencia escolar de jóvenes (Gluz y Moyano, 2014), las transformaciones culturales de la institución escolar y en la constitución de subjetividad (Kaplan, Krotsch y Orce, 2012), la relación que se establece con los saberes legitimados (Gutiérrez y Uanini, 2014); los modos en que la escuela secundaria acompaña, mira, enseña, controla, ofrece instancias de participación y aprendizaje y también excluye a los jóvenes de los procesos de escolarización (Krichesky G., 2014; Benchimol, Krichesky G. y Pogré, 2011); las prácticas educativas que favorecen la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad (Duro, Donato, Kurlat, Padín y Rusler, 2014).

Un tercer grupo de publicaciones analiza la escuela secundaria obligatoria en clave del derecho a la educación y la inclusión (Unicef, 2010a; Acosta, 2011) y sobre la relación entre exclusión social, trabajo y educación (Salvia, 2008).

Por último, se detecta una publicación que responde a un trabajo estadístico comparativo sobre variaciones de la matrícula (Canevari, Catalá, Coler, Con, Lacal, Lara, Montes y Susini, 2012).

Función política

Respecto de *función política*, los trabajos refieren a la formación de la ciudadanía y la participación política activa de los jóvenes dentro de la escuela. Algunos trabajos refieren particularmente a la necesidad de que la escuela participe activamente en la construcción de la ciudadanía de los jóvenes, sobre todo en cuanto a las prácticas políticas y su significado (Núñez y Fuentes, 2015; Errobidart, 2015). Otros analizan a la escuela como constructora de un sujeto político para el futuro accionar en la sociedad de los jóvenes (Núñez, 2010; Southwell, 2009; Machado, 2011; Miranda, Dussel, Machado, Garino, Hernández, Roldán, Reybet, Belladonna, Fernández, Ferreira y Zaffaroni, 2013). Finalmente, un grupo de trabajos busca dar cuenta de la representación social de la política entre los adolescentes escolarizados y las diferencias según su pertenencia a diferentes grupos sociales (Bruno, 2013; Lowy, 2011).

Función económica

Si bien en los trabajos no existe una explicitación del término función económica, es posible asociarlos a la referencia entre la relación entre educación y trabajo. Sobre esto, algunos trabajos puntualizan acerca de los requerimientos de la

fuerza de trabajo y las tendencias que predominan en las empresas con respecto a la demanda de nuevas competencias y perfiles profesionales (Spinosa, Testa y Figari, 2012; Belmes y Vocos, 2010). Otros hacen hincapié en la transición entre educación y trabajo y sus consecuencias (Miranda y Corica, 2015; Otero, 2011). La relación entre educación y trabajo como transición y formadora de los futuros trabajadores es también abordada (Spinosa, Testa y Figari, 2012; Jacinto, 2013; Aieson, Legaspi, Valenzuela, Duro, De Marco, Celeiro, Inaebnit y Pereda, 2009; Orellano y Rosendo, 2004). En particular, existen análisis comparativos que muestran las diferentes oportunidades de obtener un buen empleo según la institución educativa a la cual el alumno asistió (Dabenigno, Austral y Goldenstein, 2008; Otero, 2011; Corica, 2010; Saavedra, 2014; Martínez y Garino, 2012). También existen trabajos que analizan la relación entre educación y trabajo poniendo énfasis en la cantidad de años de escolarización y cómo esta impacta positivamente en la posibilidad de alcanzar un mejor empleo, mejor remunerado y con mayor protección social (Vocos y Belmes, 2010). Finalmente, algunos estudios indagan acerca de la importancia de las políticas sociales y educativas para obtener una mejora en la inserción laboral de los jóvenes, sobre todo en contextos de vulnerabilidad (Garino, 2013; Riquelme, 2007).

Sentido

Los proyectos que contienen el término *sentido* destacan distintos motivos vinculados con la noción de pérdida: pérdida del sentido de la experiencia escolar que repercute en la falta de motivación hacia el estudio (Terigi, 2011); pérdida de sentido de la existencia individual y colectiva percibida por los estudiantes que decanta en la constitución de la subjetividad de los jóvenes (Kaplan, 2011); pérdida de sentido que se exterioriza en las prácticas de estudiantes y docentes en espacios formativos escolares (Hillert, Galdopórpura, Greco, Ingénito, Lewinsky, Luchansky, y Reisin, 2013; Serra, Krichesky, G. y Merodo, 2009) y laborales para los graduados de los profesorados (Chapato, 2011).

Las dos publicaciones referidas a este tema consideran dos cuestiones. Por un lado, la relación del sentido con las transformaciones culturales de la institución escolar y la constitución de subjetividad (Kaplan, 2012). Por el otro, los sentidos que los docentes y los estudiantes elaboran y sostienen en sus representaciones y en sus prácticas, en espacios formativos áulicos y no áulicos, como subjetividad colectiva e individual (Hillert, Galdopórpura, Greco, Ingénito, Lewinsky, Luchansky y Reisin, 2013).

Formato Escolar

Los proyectos de investigación en los que aparece el término *formato* escolar analizan experiencias de escolarización recientes y clasificadas como novedosas (Elichiry, 2004; Kravetz, 2000; Krichesky, 2012; Tiramonti, 2006; Krichesky, 2012). Otros focalizan en la relación entre desigualdad y escuela media a partir del estudio de las formas en las que se estructuran los vínculos entre jóvenes y adultos en la institución escolar (Southwel, 2012); en el específico modo en que los docentes se insertan en la institución escolar, se articulan con las trayectorias de los alumnos y reproducen o innovan un formato escolar que define los modos en que la escuela procesa las demandas de la contemporaneidad (Tiramonti, 2008, 2012).

Respecto de las publicaciones referidas al término formato escolar todas refieren a los rasgos de la organización de la escuela secundaria que presentan mayores dificultades para la inclusión y mejora de las trayectorias escolares, así como también a las experiencias que realizan cambios al modelo tradicional (Terigi, 2008; Montes y Ziegler, 2010; Arroyo y Nobile, 2015; Tiramonti, Ziegler, Arroyo, Nobile, Southwell, Sendón y Tobeña, 2011; Tiramonti, Ziegler, Arroyo, Nobile, Southwell, Sendón, Tobeña, Poliak y Llinás, 2011; Southwell, 2011; Garino, 2012; Kravetz, 2012; Krichesky, M., Greco y Saguier, 2015).

El análisis del cuadro de sistematización y el recorrido por los contenidos de los proyectos agrupados por término permite apreciar el fuerte peso otorgado al modelo institucional en la investigación reciente sobre escuela secundaria. Este pareciera vincularse con todos los términos propuestos: en la necesidad de historizar las dificultades para la expansión, los alcances de la obligatoriedad o los límites de las experiencias alternativas o innovadoras. Incluso, se percibe la idea de que las propuestas de cambios curriculares y organizacionales intentarían hacer realidad la obligatoriedad que el modelo tradicional obstaculiza. En este sentido, el lugar de la norma como herramienta central de las políticas de cambio sigue ocupando un espacio importante como habilitadora o como obstáculo. Finalmente, aparece en las investigaciones la dimensión subjetiva, tanto en relación con el sentido de la escuela secundaria como desde la incorporación de la voz de distintos actores escolares en la investigación.

Síntesis y conclusiones

El propósito general del trabajo fue indagar acerca de la constitución de la escuela secundaria como tema del campo de la educación. El argumento principal radica en la hipótesis de la constitución de la escuela secundaria como problema en cuanto efecto de los procesos de sistematización educativa: la expansión escolar llevó a la necesidad de alterar el modelo institucional. Esta forma de inscripción de la escuela secundaria como problema tuvo efectos sobre los términos posibles con los que se construyó el objeto escuela secundaria. Dichos términos enmarcaron la discusión en torno de la escuela secundaria, tanto en el plano de las políticas como en el plano de la producción de conocimiento sobre este objeto.

Desde un marco histórico, sistémico y de internacionalización de la escolarización se construyó un esquema conceptual basado en el concepto de lenguajes de la educación, para pensar los términos con los que se tematizó la escuela secundaria. Se considera la productividad de dicho concepto para estudiar cómo se produce conocimiento sobre la escuela secundaria. Tal como se señaló en el primer apartado, el concepto permite apreciar los modos o modalidades distinguibles de pensar, hablar o escribir sobre la educación (Tröhler, 2013: 23). Las características del enfoque (empírico, histórico, analítico y comparativo) posibilitan mirar el fenómeno y vincularlo con qué y cómo se habla sobre él en la investigación sobre escuela secundaria.

El relevamiento de la Base RIES a partir de este marco conceptual y desde las hipótesis de constitución simultánea de la escuela secundaria como objeto de estudio y de políticas, sobre la base del problema estructural entre expansión y modelo institucional, permitió avanzar en la caracterización de la producción de conocimiento. Siguiendo la orientación del concepto de lenguaje de la educación, el relevamiento se hizo de manera recursiva, puesto que la *langue* “aunque es la matriz de una *parole* concreta, solo se puede detectar a posteriori de una *parole* mediante la reconstrucción del proceso de articulación” (Tröhler, 2013: 27).

Del relevamiento se desprenden algunas articulaciones, como maneras de tematizar la escuela secundaria, entre las que se destacan:

- Matriz histórica de un modelo institucional elitista y sus efectos en la contemporaneidad en términos de inclusión-exclusión.
- Tensiones entre la extensión de la obligatoriedad y la matriz histórica.

- Tensiones entre la extensión de la obligatoriedad y las prácticas escolares cotidianas.
- Alteraciones al modelo institucional desde diferentes dimensiones: distribución de la oferta, modificaciones institucionales, cambios curriculares, cambios en los estilos de la gestión institucional.

Finalmente, el peso de las marcas de origen en la investigación sobre la escuela secundaria en la Argentina todavía se aprecia en el lugar central que ocupa el estudio del modelo institucional de origen (bajo los términos *inclusión y formato*). Desde la *hipótesis del desvío* podría tratarse de un límite a una comprensión más profunda del problema. También podría considerarse como la búsqueda de un nuevo término para disputar en el lenguaje (o *langue*): uno que considera la importancia de la dimensión histórica y pedagógica al momento de analizar la escuela secundaria y su tensión de origen en relación con la expansión y el modelo institucional. En este sentido, podríamos preguntarnos si no estamos frente a una vuelta a la marca de Durkheim.

Bibliografía

- Acosta, Felicitas (2011a). “Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina”. *HISTEDBR*, vol. 11, n° 42, pp. 3-13.
- (2011b). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IPE-Unesco.
- (2013). *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas y programas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes. Capítulo América Latina*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- (2014). “Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la Historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina”. *Tiempo, Espacio, Educación*, vol. 1, n° 2, pp. 23-37.
- Acosta, Felicitas y Pinkasz, Daniel (2014). “La escuela secundaria como objeto de investigación: aportes a la apertura de la Segunda Reunión Científica sobre la investigación sobre Educación Secundaria”. Buenos Aires: FLACSO. Mimeo.
- Archer, Margaret (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.

- Caruso, Marcelo y Tenorth, Hans (2011). “Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo”. En Caruso, Marcelo y Tenorth, Hans (comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, pp. 13-35. Buenos Aires: Granica.
- Cowen, Robert (2017). “Narrating and Relating Educational Reform and Comparative Education”. En Hultqvist, Elizabeth; Lindblad, Sveker y Popkewitz, Thomas (eds.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance*, pp. 23-39. Dordrecht: Springer.
- Durkheim, Emile (1982 [1938]). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- Dussel, Inés (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).
- Franklin, Barry y McCulloch, Gary (2009). Serie's Editors Forward. En Wiborg, Suzanne, *Education and Social Intergration. Comprehensive Schooling in Europe*, pp. vi-ix. Londres: Palgrave Macmillan.
- Green, Andy (1990). *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Londres: Macmillan
- Kaelbe, Helmut (2011). “Hacia una historia social europea de la educación”. En Caruso, Marcelo y Tenorth, Hans (eds.), *Internacionalización. Política educativa y reflexión pedagógica en un medio global*, pp. 13-35. Buenos Aires: Granica.
- Legarralde, Martín (1998). “La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887”. *Propuesta Educativa*, n° 21.
- Mueller, Detlef (1992). “El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania”. En Mueller, Detlef; Ringer, Fritz y Simon, Brian (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, pp. 37-86. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Mueller, Detlef; Ringer, Fritz y Simon, Brian (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

- Payá Rico, Andrés (2010). “Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro”. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 3, nº 2, pp. 125-142.
- Popkewitz, Thomas (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Puiggrós, Adriana (dir.) (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Ringer, Fritz (1979). *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington: Indiana University Press.
- (1992). “Introducción”. En Müller, Detlef; Ringer, Fritz y Simon, Brian (comps.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870- 1920*, pp 19-36. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Schriewer, Juergen (2002). “Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos”. En Schriewer, Juergen (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, pp. 13-40. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (2010). “Comparación y explicación entre causalidad y complejidad”. En Schriewer, Juergen y Kaelbe, Helmut (comps.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*, pp. 17-62. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Sobe, Noah y Kowalczyk, Jamie (2012). The Problem of Context in Comparative Educational Research. *ECPS Journal*, nº 6, pp. 55-74.
- Steedman, Hillary (1992). “Las Endowed Grammar Schools como instituciones determinantes”. En Mueller, Detlef; Ringer, Fritz y Simon, Brian (eds.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, pp. 161-195. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Tedesco, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones del Solar.
- Tröllher, Daniel (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.

- Tröhler, Daniel y Lenz, Thomas (2015). “Trayectoria del desarrollo de la escuela moderna. Entre lo nacional y lo global: Introducción”. En Tröhler, Daniel y Lenz, Thomas (comps), *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*, pp.11-19. Barcelona: Octaedro.
- Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. París: Unesco.
- Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata
- Wiborg, Suzanne (2009). *Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe*. Londres: Palgrave Macmillan.

Estudios de la Base RIES relevados

- Acosta, Felicitas (2009). “Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares”. *Revista de Pedagogía*, vol. 30, n° 87, pp. 217-247. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v30n87/art02.pdf>
- (2011). “Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina”. *HISTEDBR On-line*, n° 42, pp. 3-13. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art01_42.pdf
- (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. IIPE-Unesco. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1431>
- (2012). “La escuela secundaria Argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”. *Cadernos de História da Educação*, vol. 11, n° 1, pp. 131-144. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534/9633>
- (2013). “Educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur”. *Educação Unisinos*, vol. 17, n° 3, pp. 184-198. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.173.02/3809>

- Aisenson, Gabriela; Legaspi, Leandro; Valenzuela, Viviana; Duro, Lorena; De Marco, Mariana; Celeiro, Romina; Inaebnit, Virginia y Pereda, Yamila (2009). “Aportes al estudio de las representaciones sociales del trabajo y del estudio en jóvenes de distintos niveles de escolaridad media”. *Anuario de Investigaciones*, vol. 16, pp. 147-155. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100014&lng=es&tlng=es
- Almandoz, María Rosa; Caldas Pereira, Luiz A.; Fernández Enguita, Mariano; Ferraro, Ricardo; Gándara, Gustavo; Gómez, Víctor M.; Labarca, Guillermo; Marques Ferreira, Getúlio; Méhaut, Philippe; Nahirñak, Paula; Novick, Marta; Poggi, Margarita; Sileoni, Alberto y Valdés Cifuentes, Tomás (2010). *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE -Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211044?posInSet=50&queryId=90b32c37-643b-4b62-8882-c74fd29f0a61>
- Arroyo, Mariela (2012). “La performatividad de los procesos de regulación normativa. La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario”. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre.
- Arroyo, Mariela; Nobile, Mariana y Poliak, Nadina (2007). “Escuelas de re-ingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado”. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, septiembre.
- Arroyo, Mariela y Nobile, Mariana (2015). “Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la ‘forma escolar’ a partir de los aportes de la investigación”. En Pinkasz, Daniel (comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, pp. 68-83. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.
- Asprella, Gabriel (2011). “Intervención pedagógica y bachilleratos populares”. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, LaPlata.
- Austral, Rosario (2013). “Experiencias de pareja pedagógica en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires: nuevas formas de colegialidad docente”. II Seminario Nacional de la Red Estrado “Trabajo Docente y pensamiento

- crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social”, Red Estrado, Paraná, 12 y 13 de setiembre.
- Austral, Rosario; Dabenigno, Valeria; Goldenstein Jalif, Yamila (2008). “Las experiencias de formación para el trabajo”. En Aguilar, Luciana; Austral, Rosario; Corrado, Andrea; Dabenigno, Valeria; Goldenstein Jalif, Yamila; Otero, María Pia; Padawer, Ana; Rodríguez, Martha; Zanelli, Marcelo, *La escuela media en foco. Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*, pp. 119-148. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Belmes, Armando y Vocos, Federico (2010). *Educación y trabajo en la ciudad de Buenos Aires. Oferta de formación técnico-profesional, estructura económica y demanda laboral*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Benchimol, Karina; Krichesky, Graciela y Pogré, Paula (2011). “¿Por qué no están en la Escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a Jóvenes de la provincia de Buenos Aires a dejar la escuela Secundaria”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 5, nº 3, pp. 139-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230009>
- Bruno, Daniela (2013). *Las representaciones sociales de la política en adolescentes escolarizados de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Ciencia Política y Sociología, FLACSO Buenos Aires.
- Cammarota, Adrián (2013). *Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Canevari, Juana; Catalá, Silvia; Coler, Marisa; Con, Melina; Lacal, Diana; Lara, Lina; Montes, Nancy y Susini, Sonia (2012). “Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010”. *Población de Buenos Aires*, nº 16, pp. 7-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/740/74024597001.pdf>
- Castro, Alejandra y Kravetz, Silvia (2012). “Notas sobre inclusión y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina”. *Políticas Educativas*, vol 1, nº 6, pp. 73-89.

- Corbo Zabatel, Eduardo (2008). *Retención y exclusión en la escuela media: un enfoque desde el paradigma de la complejidad*. Buenos Aires: UBA.
- Corica, Agustina (2010). *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de jóvenes de la escuela secundaria*. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, FLACSO Buenos Aires.
- Dabenigno, Valeria; Larripa, Silvina; Austral, Rosario y Goldenstein Jalif, Yamila (2010). “La escuela es el mejor lugar para nuestros jóvenes: voces de directores y profesores de escuelas medias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires”. II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina: “Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud: La importancia del conocimiento situado”. Universidad Nacional de Salta, Salta, 13, 14 y 15 de octubre.
- (2013). “Dispositivos de apoyo a la escolaridad secundaria. El caso de las tutorías en la ciudad de Buenos Aires”. II Congreso Uruguayo de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, 10 al 12 de julio.
- Díaz, Natalia (2009). *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2010). *Educación y trabajo en la ciudad de Buenos Aires oferta de formación técnico-profesional, estructura económica y demanda laboral*. Recuperado de http://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/2010_educacion_y_trabajo_en_la_ciudad_de_buenos_aires_oferta_de_formacion_tecnico-profesional_estructura_economica_y_demanda_laboral_0.pdf
- Errobidart, Analía (2015). *Con las mejores intenciones: Estudio sobre las prácticas políticas de los jóvenes estudiantes en la actual escuela secundaria obligatoria, en un contexto de fragmentación social*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Fabietti, María Graciela (2015). “Profesores del Ciclo Básico según su percepción de la ‘nueva propuesta curricular’ provincial”. *Cuadernos de Educación*, año XIII, n° 13, mayo.

- Felchlin, Silvia (2008). *Apropiaciones docentes y enseñanza de tecnología, en el tercer ciclo de escuelas rurales de la Provincia de Santa Fe, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández, Natalia (2013). “Sentidos sobre la educación y el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias de la Provincia de Neuquén”. *Sudamérica. Revista de Ciencias Sociales*, n° 2, pp. 235-256. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/864/883>
- Fuentes, Sebastián (2013). “Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 43, n° 149, pp. 682-703. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200015>
- Garino, María Delfina (2012). “Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, n° 8, pp. 203-217. Recuperado de <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/163/158>
- (2013). “Apoyo a las transiciones juveniles: el programa ‘jóvenes con más y mejor trabajo’ y su implementación en la Patagonia Norte”. *Question*, vol. 1, n° 38, otoño. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1792/1569>
- Giovine, Renata y Martignoni Liliana (2011). “La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad”. *Cadernos CEDES*, vol. 84, n° 31, pp. 175-194.
- Gluz, Nora y Rodríguez Moyano, Inés (2014). “Lo que la escuela no mira, la AUH ‘non presta’. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social”. VII Jornadas de Sociología “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”. Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Gutiérrez, Gonzalo y Uanini, Mónica (2014). “Estado, escuela y relaciones con el saber en contextos de fragmentación social e inclusión educativa. Aproximaciones teóricas y analíticas”. VIII Jornadas de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 3, 4 y 5 de diciembre.
- (2015). “Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013)”. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, vol. 2, año 2, pp. 28-37. <http://relapae.untref.edu.ar/>

wp-content/uploads/relapae_2_2_gutierrez_uanini_secundaria_argentina_1970_2013.pdf

- Hillert, Flora; Galdopórpora, Natalia; Greco, Ana M.; Ingénito, Patricia; Lewinsky, Viviana, Luchansky, Andrea y Reisin, Maia (2013). “La educación secundaria en un escenario de reformas. Los sentidos culturales en una aproximación etnográfica”. *Revista del IICE*, n° 33, pp. 9-26. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1098>
- Jacinto, Claudia (2006). *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de inclusión con calidad*. Buenos Aires: Santillana.
- (2013). “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso”. *Propuesta Educativa*, n° 40, pp. 48-63. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852013000200005&lng=es&tlng=es
- Kaplan, Carina V. (2012). “Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria”. En Kaplan, Carina V.; Krotsch, Lucas y Orce, Victoria. *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Kravetz, Silvia (2012). “Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el programa provincial ‘inclusión/terminalidad de la escuela secundaria’”. *Cuadernos de Educación*, vol. x, n° 10, pp. 1-15. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4520/4327>
- Krichesky, Graciela (2014). “La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires”. *Propuesta Educativa*, n° 42, pp. 101-103. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852014000200014
- Krichesky, Marcelo (2014). “Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultado de un estudio y reflexiones en torno al derecho de la educación secundaria”. *De Prácticas y Discursos*, año 3, n° 3, pp. 1-19. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/depracticasydiscursos/article/view/7114/6435>

- Krichesky, Marcelo; Ceresani, Viviana; Canizzo, Marcela; D'Orazio, Gladys; Garbarini, Mónica; Greco, María; Rondinoni, Sebastián; Dabate, G. y Toribio, Daniel (2013). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires. Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica*. Informe final UNIPE. Recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1143_01.pdf
- Krichesky, Marcelo; Greco, Marcela y Saguier, Valeria (2015). “La experiencia en las Escuelas Medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Aportes de la investigación educativa para analizar los cambios de formato escolar y la perspectiva de sus actores”. XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 13 al 17 de julio.
- Lowy González, Ignacio (2011). “Adolescencia y política. Un estudio sobre las representaciones sociales a cerca de política en los adolescentes de Paraná (2008-2009)”. Simposio argentino-latinoamericano Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas Evaluativas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos, agosto.
- Machado, Luciana A. (2011). “De espacios y participación: construyendo ciudadanía en las escuelas medias”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, nº 6, pp. 137-155. Recuperado de <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/33>
- Machado, Luciana; Hernández, Adriana; Roldán, Soledad y Moschini Gisela (2014). “Desafíos de la obligatoriedad en la escuela secundaria: una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén”. En *La Investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Martignoni, Liliana (2012). “La obligatoriedad de la escuela secundaria. La tensión inclusión-exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares”. *Espacios en Blanco- Serie Indagaciones*, vol. 22, pp. 7-15.
- Martínez, Silvia y Garino, Delfina (2012). “Juventud y trabajo. Una mirada de la educación para el trabajo en épocas distintas en la Argentina”. III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina, “De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes”, Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, Viedma, 2, 3 y 4 de octubre.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2007). *El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*. Recuperado de http://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/2007_-_el_nivel_medio_parte_1_2.pdf

— (2008). *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires*. Recuperado de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/estadociudad2007/informes%20finales/INV-EscuelasMediasContextosVulnerabilidadSocial-INF20080319.pdf>

— (2010). *Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad. Relación entre políticas y prácticas*. Recuperado de https://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/2010politicas_de_inclusion_y_gestion_educativa_en_escuelas_medias_en_contextos_de_alta_vulnerabilidad._relacion_entre_politicas_y_practicas_0_1.pdf

— (2011). *Jóvenes de contextos vulnerables y su experiencia escolar. Visiones en escuelas medias con diferente formato institucional*. Recuperado de http://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/2011_jovenes_de_contextos_vulnerables_y_su_experiencia_escolar_visiones_en_escuelas_medias_con_diferente_formato_institucional._0.pdf

— (2011). *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión*. Informe final. Recuperado de http://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/2011alaeducacionsecundaria_dinamicamatricula_0_0.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Recuperado de <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwJG--WD35HWAhUQwGMKHbWPB1MQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Frepositorio.educacion.gov.ar%3A8080%2Fdspace%2Fbitstream%2Fhandle%2F123456789%2F96787%2FEL000990.pdf&usq=AFQjCNFj3jmN0xfCITl65Ys1sxFSiauzMQ>

Miranda, Ana (2006). *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*. Tesis de programa de doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.

- (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 45, n° 15, pp. 571-598. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000200010&lng=es&tlng=es
- Miranda Ana; Cappellacci, Inés y Sinisi, Liliana (colab.) (2007). “La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Miranda, Ana y Corica, Agustina (2015). “Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI”. *Perfiles Educativos*, vol. 37, n° 148, pp. 100-118. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200007&lng=es&tlng=es
- Miranda, Ana; Dussel, Inés; Machado, Luciana; Garino, Delfna; Hernández, Adriana; Roldán, Amelia; Reybet, Carmen; Belladonna, Sandra; Fernandez, Natalia; Ferreira, María Verónica y Zaffaroni, Adriana (2013). “Investigaciones en la escuela secundaria: política y trabajo”. En Hernández, Adriana y Martínez, Silvia (coords.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- Miranda, Estela (2013). “De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria”. *Espacios en Blanco*, n° 23, pp. 9-23.
- Montañez, Silvia Susana; Demartini, María Mercedes; Manchinelli, María Lucía (2006). “Las mutaciones de la escuela media y la construcción de desigualdades”. III Jornadas de Humanidades del NOA. 7mas. Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de San Juan, San Juan.
- Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2010). “Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, n° 47, pp. 1075-1092. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400005&lng=es&tlng=es
- Montes, Nancy; Canevari, Juana; Catalá, Silvia; Coler, Marisa; Con, Melina; Lacal, Diana; Lara, Lina y Susini, Sonia (2011). *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales*

- para la inclusión*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Moschini, Gisela Mariel (2014). “La escolarización secundaria obligatoria. Variaciones en el régimen académico de la provincia de Neuquén”. IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en formación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)- FILO-UBA, Buenos Aires, 26, 27 y 28 de noviembre.
- Núñez, Pedro (2010). “Política y poder en la escuela media. La socialización política en el espacio escolar”. *Propuesta Educativa*, vol. 2, n° 34, pp. 130-132. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/tesis/26.pdf>
- Núñez, Pedro y Fuentes, Sebastián (2015). “Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)”. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, vol. 25, n° 2, pp. 351-372. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852015000200006&lng=es&tlng=es
- Orellano, Miguel y Rosendo, Ernestina (2004). “Escuela, trabajo y transiciones juveniles: la década de los ‘90 como bisagra para pensar una relación conflictiva”. *Cuadernos de Antropología Social*, n° 19, pp. 139-155. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100009&lng=es&tlng=es
- Otero, Analía (2011). “La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, n° 2, pp. 149-165. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/289/703>
- Perazza, Roxana; Castillo, Laura; Morduchowicz, Alejandro; Rotstein, Gisela; Scasso, Martín; Pagano, Ana y Castillo, Laura (2012). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Buenos Aires: Unicef. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf
- Pinkasz, Daniel (2013). “Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 4, n° 4, pp. 117-130. Recuperado de <https://>

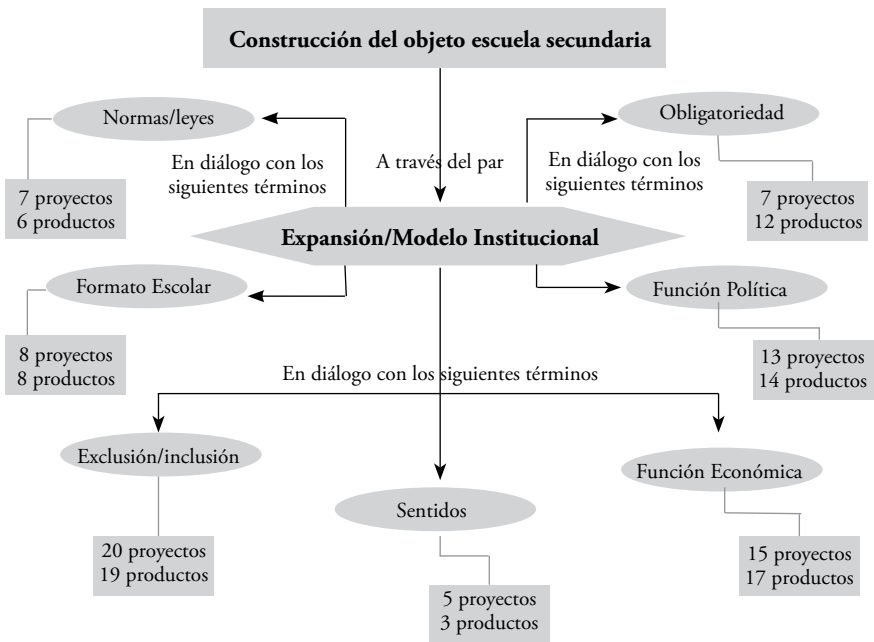
- www.google.com.ar/url?sa=t&rc=t&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwir6Y3b65HWAhVhHGMKHY55DZEQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.saece.com.ar%2Frec%2Fvistas%2F4%2Fart2.pdf&usq=AFQjCNFvz4Gf-K-G4sW3dV7XV28mjzYwSA
- Riquelme, Graciela (2007). “La deuda social educativa en Argentina: práctica y cumplimiento del derecho a la educación”. *Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo*, n° 16, pp. 1-53. Recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0146_01.pdf
- Roldán, Amelia Soledad (2011). “Las normas en la producción del espacio escolar”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 6, pp. 177-195.
- (2012). “Las normas de convivencia en el nivel medio neuquino. Producciones informales en el vacío”. *Revista Pilquen*, vol. 8, pp. 4-14.
- Rossi, Gloria Diana; Ferraro, Laura; Taglioni, Romina; Oroquieta, Natalia; Caminotti, Andrea (2015). “El diálogo intergeneracional y las modalidades de vinculación entre adultos y adolescentes en relación a la autoridad y las normas institucionales en los espacios áulicos. La perspectiva de los alumnos”. *Actas de Jornadas de Investigación 2014*, pp. 315-320, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Ruiz, Guillermo; Caldo, Martín; Mariani, Marina y Mauceri, M. Laura (2014). Cambios académicos e institucionales en la escuela secundaria bonaerense durante el primer ciclo de reformas. *Anuario de investigaciones*, vol. 21, n° 2, pp. 233-244. Recuperado en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862014000200031&lng=es&tlng=es
- Saavedra, Laura (2014). *Los jóvenes de 15 a 24 años residentes en hogares urbanos de Argentina: Cambios y continuidades en las condiciones laborales y educativas durante los períodos 1991-2001/2002-2011. Hacia una merma de la desigualdad*. Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. FLACSO Buenos Aires.
- Salvia, Agustín (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Schoo, Susana (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina Acuerdos federales en un sistema descentralizado*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Sendón, María Alejandra (2007). La crisis de la escuela media y la gestión escolar: transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, n° 3, pp. 84-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130508.pdf>
- Serra, Juan Carlos; Krichesky, Graciela y Merodo, Alicia (2009). “Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, n° 1, pp. 195-208. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711733014>. Fecha de consulta: 4/5/2010.
- Southwell, Myriam (2009). “Escuela media y formación para el mundo político. Diálogos entre generaciones y tradiciones”. *Espacios en Blanco*, n° 19, pp. 121-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801007>
- (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis Educativa*, vol. 6, n° 1, pp. 67-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/894/89419159007.pdf>
- Spinosa, Martín; Testa, Julio y Figari, Claudia (2012). “Saberes, intervenciones y clasificaciones profesionales. Nuevos requerimientos a idóneos, técnicos e ingenieros”. En *El mundo del trabajo en América Latina. Tendencias y resistencias*, pp. 275-308. Buenos Aires: Ciccus.
- Sverdlick, Ingrid; Sánchez, Mariana y Bloch, Melina (2015). “Tensiones y contradicciones de la inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria”. XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. *Propuesta Educativa*, vol. 1, n° 29, pp. 63-71. Recuperado de <http://propuestaeducativa.flasco.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/29-dossier-Terigi.pdf>
- Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Baquero, Ricardo; Briscioli, Bárbara y Sburlatti, Santiago (2012). “La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos”. *Espacios en Blanco*, vol. 22.
- Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia y Briscioli, Bárbara (2012). “La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres

- investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares”. Second ISA Forum of Sociology, Justicia Social y Democratización, International Sociological Association, Buenos Aires, agosto.
- Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara; Morrone, Aldana y Scavino, Carolina (2013). “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”. *Revista del IICE*, n° 33, pp. 27-46. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099/1078>
- Tiramonti, Guillermina (2005). “La escuela en la encrucijada del cambio epocal”. *Educação & Sociedade*, vol. 26, n° 92, pp. 889-910. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300009&script=sci_abstract&tlng=es
- Tiramonti, Guillermina; Arroyo, Mariela; Llinás, Paola; Nobile, Mariana; Poliak, Nadina; Sendón, María Alejandra; Southwell, Myriam; Tobeña, Verónica y Ziegler, Sandra (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.
- Unicef/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2010a). *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Buenos Aires: Unicef/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- (2010b). *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos*. Buenos Aires: Unicef/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Buenos Aires: Unicef/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vanella, Liliana y Maldonado, Mónica (eds.) (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) Córdoba (Argentina)*. Córdoba: Unicef/Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Anexo 1

Mapa de relevamiento de la base RIES



Fuente: elaboración propia con base en <http://baseries.flacso.org.ar/>

Anexo 2

Investigaciones relevadas. Trabajos relevados de la Base RIES por dimensiones del lenguaje, autor e institución

DIMENSIONES DEL LENGUAJE									
Expansión		Modelo Institucional		Formato Escolar		Normas/Leyes		Obligatoriedad	
Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto
Acosta, Felicitas	UNGS - Instituto de Desarrollo Humano (IDH) IIPE-Unesco	Acosta, Felicitas	UNGS - Instituto de Desarrollo Humano (IDH) IIPE-Unesco	Kravez, Silvia	UNC	Schoo, Susana	Ministerio de Educación de la Nación	Miranda, Ana; Capellacci, Inés; Sinisi, Liliana (colab.)	Ministerio de Educación de la Nación
Montes, Nancy; Catalá, Silvia	Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires	Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara; Scavino, Carolina	UNGS	Krichesky, Marcelo; Greco, Marcela; Saguier, Valeria	Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.	Felchlin, Silvia	Ministerio de Educación de la Nación	Krichesky, Marcelo; Ceresani, Viviana; Canizzo, Marcela; D' Orazio, Gladys; Garbarini, Mónica; Greco, Marcela; Rondinoni, Sebastián; Dabate, G; Toribio, Daniel	UNIFE
Canevari; Catalá; Coler; Con; Lecal; Lara; Montes; Susini	Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.	Krichesky; Cabado; Greco; Saguier; Quintero; Zanelli; Zapata	Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires	Terigi	UNGS	Arroyo	FLACSO	Marrignoni	UNICEN
Perazza; Castillo; Morduchowicz; Rotstein; Scasso; Pagano; Castillo	UNICEF	Asprella, Gabriel	UNLP	Garino	UNComa	Roldán,	UNComa	Moschini	UNComa
Krichesky; Ceresani; Canizzo; D. Orazio; Garbarini; Greco; Rondinoni; Dabate; Toribio	UNIFE			Southwell	UNIFE	Rossi; Ferraro; Taglioni; Oroquieta; Caminotti	UNRC	Machado; Hernández; Roldán; Moschini	UNComa
Díaz	Universidad de San Andrés			Tiramonti; Ziegler; Arroyo; Nobile; Southwell; Sendón; Tobeña; Poliak; Llinás	FLACSO			Terigi; Toscano; Baquero; Briscioli; Sburlatti	UNGS

DIMENSIONES DEL LENGUAJE									
Expansión		Modelo Institucional		Formato Escolar		Normas/Leyes		Obligatoriedad	
Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto
Capellacci; Miranda; Sinisi (colab.)	Ministerio de Educación de la Nación			Arroyo; Nobile	FLACSO			Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara; Scavino, Carolina	UNGS
Ruiz; Caldo; Mariani; Mauzeri	UBA			Montes; Ziegler	FLACSO			Giovine; Martignoni	UNICEN
Sendón	FLACSO							Castro; Kravetz	UNC
Castro; Kravetz	UNC							Miranda	U
Dabenigno; Larripa; Austral; Goldenstein	Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.							Canevari; Catalá; Coler; Con; Laca; Lara; Montes; Susini	Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
Gutiérrez; Uanini	UNC								
Montañez; Demartini; Manchinelli	UNSJ								
Pinkasz	FLACSO								
Sverdlík; Sánchez; Bloch	UNIFE								
Terigi	UNGS								
Terigi; Toscano; Briscioli; Scavino	UNGS								
Tiramonti; Arroyo; Llinás; Nobile; Poliak; Sendón; Southwell; Tobeña; Ziegler	FLACSO								
Tiramonti	UNICEN								
Jacinto	UNESCO								
Austral	Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.								

Fuente: elaboración propia con base en <http://baseries.flacso.org.ar/>

Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria

DIMENSIONES DEL LENGUAJE							
Función política		Función económica		Inclusión-exclusión		Sentidos	
Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto
Núñez; Fuentes	FLACSO -	Miranda	FLACSO	Arroyo; Nobile; Poliak	FLACSO	Kaplan	UBA
Fuentes, Sebastián	FLACSO	Spinosa, Martín; Testa, Julio; Figari Claudia	CONICET	Gluz; Rodríguez Moyano	UNGS	Hillert; Galdopórpóra; Greco; Ingénito; Lewinsky; Luchansky	UBA
Núñez	UNGS	Miranda; Corica	FLACSO	Krichesky	UNIPE		
Errobidart	UNLP	Miranda	FLACSO	Canevari; Catalá; Coler; Con; Lacal; Lara; Montes; Susini	Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.		
Cammarota	UNGS	Jacinto	IDES	Gutiérrez; Uanini	UNC		
Bruno	FLACSO	Dabenigno; Austral; Goldenstein	Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires	Salvia; Bonfiglio; Corica; De Grande; Fraguglia; Herger; Lozano; Miranda; Molina Derteano; Otero; Quartulli; Raffo; Ardanaz; Schmidt; Setton; Tinoboras; Tuñón; Van Raap	UBA		
Southwell, Myriam	FLACSO	Otero, Analía	FLACSO	Kaplan; Krotsch; Orce	Universidad de Buenos Aires		
Machado	UNComa	Bocos; Belmes	Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires	Krichesky	Sin información		
Machado	UNComa	Garino	IDES	Terigi; Toscano	UNGS		
Miranda; Dussel; Machado; Garino; Hernández; Roldán; Reybet; Belladonna; Fernández; Ferreira; Zaffaroni	UNComa	Jacinto	IDES	Arroyo; Nobile	FLACSO		
Lowy	UNER	Aisenso; Legaspi; Valenzuela; Duro; De Marco; Celeiro; Inaebnit; Pereda	UBA	Montes; Ziegler	FLACSO		
		Riquelme	UBA	Acosta	IIPE-Unesco		
		Orellano	UBA	Krichesky; Cabado; Greco; Saguier; Quintero; Zanelli; Falcone	Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires		

DIMENSIONES DEL LENGUAJE							
Función política		Función económica		Inclusión-exclusión		Sentidos	
Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto	Autor	Institución donde está radicado el proyecto
		Corica	FLACSO	Krichesky; Cabado; Greco; Medela; Migliavacca; Alcántara; Glass	Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires		
		Jacinto; Almandoz; Caldas Pereira; Fernández Enguita; Ferraro; Gándara; Gómez; Labarca; Marques Ferreira; Méhaut; Nahiriñak; Novick; Sileoni; Valdés Cifuentes,	IIPE - UNESCO	Castro; Kravetz	UNC		
		Saavedra	FLACSO	Gallart; Duro; Morduchowicz; Volpi; Contreras; Lacerda; Jiménez; Tedesco; Martín; De Castro Teixeira; Abrile de Vollmer; Donaldson; Norris; Ribeiro Tavares; D'Emilio; García-Huidobro; Kit; Sepúlveda; Henriques; Schmelkes; Concha Albornoz; Simoes; Hopenhayn; Moll; Cara	UNICEF		
		Martínez; Garino	UNComa	Scasso; Duro; Kit; España; Labate; Rodríguez; Tomas	UNICEF		
		Fernández	UNComa	Duro; Donato; Kurlat; Padín; Rusler	UNICEF		
				Benchimol; Krichesky; Pogré	UNGS		

Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas

Mariela Arroyo y Julia Pérez Zorrilla

Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar un estado del arte sobre las investigaciones realizadas entre los años 2003 y 2015, que aporten a la comprensión del puesto de trabajo docente en la escuela secundaria.¹ Para ello, se partió de concebir al modelo organizacional de la escuela secundaria como una construcción que resulta, entre otras cuestiones, de la articulación de los diferentes agentes (docentes y alumnos) a un currículum que divide el conocimiento en parcelas de saberes diferenciados y autónomos entre sí, y que actúa como un eje organizador que define las trayectorias de los alumnos y los modos de inserción y trabajo de los docentes. En cuanto a los estudiantes, deben cursar y aprobar simultáneamente un número determinado de disciplinas en forma sucesiva a lo largo de cinco o seis años (Tiramonti *et al.*, 2012). En relación con los profesores, la clasificación del currículum es acompañada por la designación

¹ Esta temática ha sido abordada en el marco del Proyecto de Investigación PICT: “Incidencia de las formas de designación docente en la posibilidad de cambio del formato escolar de la escuela secundaria y en la promoción de mejoras en las trayectorias estudiantiles”, que se desarrolla dentro del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de FLACSO Argentina (Tiramonti *et al.*, 2012).

por horas cátedra de acuerdo con las distintas asignaturas y por una formación disciplinar. Ninguno de estos aspectos contempla el trabajo con otros docentes, ni el acompañamiento a los estudiantes más allá del dictado de cada una de las asignaturas o la participación institucional. Este patrón organizacional, que Terigi denomina “trípode de hierro” (2008), responde a la matriz fundacional del nivel y se ha cristalizado en una serie de tradiciones y normas que operan como reguladoras del trabajo de enseñar, se condicionan mutuamente y constituyen un fuerte obstáculo para la implementación de cambios.

Partiendo de este diagnóstico, desde los años setenta se realizaron distintas experiencias destinadas a modificar la forma de designación de los docentes basada en la hora cátedra. Estas promovían el pasaje a un sistema de designación por cargos que incluía un tiempo de permanencia en la escuela destinado a realizar actividades de preparación de clase, de capacitación o de atención a problemas específicos de los alumnos. Entre sus objetivos se encontraban mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, pero, sobre todo, mejorar las condiciones de escolaridad de los estudiantes. Dentro de estas experiencias, la más conocida es la llamada “Proyecto 13” que data de los años setenta, pero existieron otras, como el Ciclo Básico Unificado (CBU) de la Provincia de Río Negro o el Ciclo General Básico (CGB) implementado por el Ministerio de Educación Nacional, que se llevaron a cabo en la década de los ochenta. En la actualidad, se está implementado en la provincia de Río Negro un régimen de profesor por cargo para los secundarios diurnos, y en la ciudad de Buenos Aires, en el año 2008, se sancionó la Ley 2905, que regula el pasaje gradual a la designación por cargo de los docentes de nivel secundario, aunque todavía su implementación es parcial. Asimismo, sin modificar el modo de designación del docente, a partir de la primera década del presente siglo se fueron desarrollando distintos proyectos a nivel jurisdiccional y nacional que financian horas institucionales para las escuelas secundarias con el fin de incorporar nuevas tareas y actividades más allá de la enseñanza de la disciplina.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se presentan algunas de las preguntas que están en la base del recorte del estado del arte que aquí se desarrolla: ¿Constituye el modo de organización de la designación docente vigente en la escuela secundaria en nuestro país un obstáculo para la implementación de los cambios que las nuevas exigencias sociales y culturales demandan a este nivel de enseñanza? ¿Cuál es la vinculación entre esta forma de organizar el trabajo docente y el anclaje institucional necesario para desarrollar mejores prácticas de trabajo y de enseñanza? ¿Cómo impacta la estructura de horas-cátedra definida

por disciplinas y, por tanto, el modo de estar en las instituciones de parte de los docentes, en las trayectorias de los estudiantes? ¿Qué otras formas de organización han demostrado mejores resultados en términos de trabajo institucional, colaborativo y de vínculo con los logros de los estudiantes?

Discusiones y decisiones acerca del recorte

En la literatura específica hay una diversidad de definiciones acerca del puesto de trabajo docente, definiciones más amplias que abordan las regulaciones materiales y simbólicas del puesto de trabajo y definiciones más restrictivas que apuntan a las tareas específicas que debe realizar un docente de acuerdo con su horario y condiciones laborales (Rivas, 2015). En este capítulo se parte de una definición más amplia, entendiéndolo como un conjunto de condiciones económicas, sociales y culturales que regulan las prácticas de enseñanza del docente e inciden en la configuración del trabajo cotidiano en la escuela (Martínez Bonafé, 1995), para luego ir enfocándose en una definición más restrictiva que permita pensar condiciones como la organización de la jornada, las tareas incluidas en la definición del puesto de trabajo y su relación con las propuestas de política educativa. Así, las primeras secciones despliegan múltiples dimensiones que permiten complejizar el objeto de estudio para terminar con un último apartado que se centra en aquellas dimensiones vinculadas más directamente con los obstáculos que la definición del puesto de trabajo del profesor de la escuela secundaria impone a algunas propuestas de cambio.

Desde esta perspectiva, comenzar a abordar el estado del arte sobre puesto de trabajo implica la complejidad del recorte, dado que requiere abrir una gran cantidad de dimensiones que hacen al trabajo docente pero que, a los fines de este capítulo, resultan inabarcables en su totalidad. Esta tensión atraviesa el trabajo y se plasma en dos preguntas, una que para ser respondida en su integralidad implica abrir nuevos ejes de investigación –¿qué dimensiones son constitutivas de las características del puesto de trabajo docente en la escuela secundaria?–, y la otra, que intenta acotar el corpus de investigaciones a abordar –¿cuáles de estas dimensiones interpelan las posibilidades de concretar distintas propuestas de política educativa?–.

Es decir, no es posible hablar del puesto de trabajo docente sin tener en cuenta que el objeto de su trabajo es la enseñanza; sin embargo, no podemos abordar todas las investigaciones que analizan las prácticas de la enseñanza. Algo similar ocurre con la formación docente: una de las dimensiones centrales

que hacen al trabajo docente es su formación. No obstante, para esta lectura, se incluyen solo aquellos trabajos que vinculan la formación docente con el puesto de trabajo, en cuanto constituye otra restricción para los cambios en la escuela secundaria (básicamente, la formación disciplinar), pero no se abordan aquellas que indagan sobre las prácticas o modelos de formación docente.

Es síntesis, a continuación, se presentan investigaciones que abordan una serie de dimensiones del trabajo docente que permiten entender la relación entre puesto de trabajo y la posibilidad de realizar cambios en la escuela secundaria. Interesa analizar aquellas investigaciones que problematizan el puesto de trabajo desde las siguientes preguntas: ¿Qué concepción de trabajo docente supone la configuración predominante de su puesto de trabajo en la escuela secundaria? ¿Cuáles son las regulaciones que lo enmarcan? ¿Cuáles son las condiciones objetivas y subjetivas de trabajo que lo configuran? ¿Qué efectos tienen en el trabajo cotidiano y en la subjetividad de los docentes? ¿Qué propuestas de políticas lo modifican? ¿Qué propuestas de políticas encontraron allí un obstáculo?

De este modo, en primer lugar, para enmarcar la producción nacional en clave regional, se mencionan brevemente algunos informes internacionales que analizan de modo comparado distintas dimensiones relativas al trabajo docente pero que, por lo general, no problematizan el puesto de trabajo. A continuación, se analiza con mayor profundidad la producción nacional, clasificando las publicaciones en las siguientes dimensiones de análisis: la carrera docente y sus regulaciones; las condiciones de trabajo; sentidos, representaciones e identidades y las políticas de educación secundaria y el puesto de trabajo docente.

Trabajos comparados en clave regional

A lo largo de la última década, han existido importantes esfuerzos por sistematizar las características del trabajo docente en distintos países latinoamericanos, generalmente promovidos por organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (Vélaz de Medrano y Vaillant, 2010; OEI, 2013; Perazza, 2014a), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (Tenti, 2003, 2005; Unesco, 2013) o el Programa de Programación de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) (Vaillant, 2004; Terigi, 2010), entre otros. Estas investigaciones suelen comparar distintas dimensiones relativas al trabajo docente regional, entre las que se destacan la descripción de

los perfiles demográficos, socioeconómicos y educativos de los profesores (Vaillant, 2004; Tenti, 2005; Terigi, 2010; Unesco, 2013; OEI, 2013), la formación inicial y permanente y la organización de las carreras docentes.

En general, se realizan con la finalidad de proponer recomendaciones a los distintos países bajo estudio, partiendo del diagnóstico de los problemas que la carrera docente presenta y proponiendo alternativas para abordarlos. Uno de los problemas que presentan estos trabajos es que las recomendaciones parecen preexistir a los diagnósticos, de modo que se desdibujan las particularidades locales para llegar a recomendaciones comunes para todos los países. Parece haber un modelo a alcanzar indistintamente de las historias, tradiciones y culturas locales que los preexisten, ignorando, además, las restricciones y los modos de apropiación que a partir de estas realizaría cada contexto local.

En relación con la formación docente en la región, estos textos señalan que suele organizarse a través de institutos pedagógicos de educación superior y universidades, y en pocos casos, de escuelas normales de nivel medio superior. Destacan también la amplia heterogeneidad que presentan las distintas instituciones en materia de calidad (Vaillant, 2004; OEI, 2013; Unesco, 2013), por lo que enfatizan en la necesidad de mejorar los programas de formación y revalorizar la profesión. Para ello, sugieren mejorar la preparación y selección de los formadores de docentes, atraer estudiantes talentosos a las carreras de formación inicial, ofrecer una formación de calidad específica para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos, articular mejor las propuestas curriculares de los institutos de formación con las políticas educativas nacionales o locales, sistematizar y difundir experiencias exitosas de docentes en el aula que complementen el material teórico, implementar políticas de acompañamiento dirigidas hacia los profesores principiantes, etcétera (Vaillant, 2004; Tenti, 2005; OEI, 2013; Unesco, 2013).

Sobre la carrera docente, estos trabajos comparan los criterios de ascenso y el reconocimiento salarial en distintos países de América Latina. Ejemplo entre ellos lo constituye el realizado por Murillo (2005) en el que, a partir de la idea de promoción vertical y horizontal, analiza los variados criterios que rigen la promoción de categoría o el incremento salarial en la región (antigüedad, formación adicional, evaluación de desempeño docente, condiciones adicionales como horas extra o zonas desfavorables, etcétera). Este conjunto de estudios destaca como principal característica el fuerte peso de la antigüedad y la limitación de la posibilidad de ascenso por un camino único que se aleja del aula (Vaillant, 2004; Tenti, 2005; Terigi, 2010; Unesco, 2013), aunque

los trabajos más recientes incorporan en el análisis países que han introducido modificaciones a la carrera tradicional, incorporando mecanismos de promoción horizontal (Unesco, 2013; OEI, 2013).

Por ello, las recomendaciones suelen estar orientadas a incorporar mecanismos de evaluación de desempeño como un nuevo criterio de regulación de la carrera docente (a veces orientado a producir diferenciación salarial) y a promover trayectorias horizontales, para establecer una carrera que contemple criterios de ascenso laboral sin abandonar el aula (Vaillant, 2004; Terigi, 2010; Unesco, 2013). En esta línea de trabajos destacan los realizados por Tenti (2003, 2005, 2010), en los que señala que dada la estructura objetiva de oportunidades de ascenso que provee la carrera docente actual, un profesor que quiera mejorar su situación profesional está obligado a dejar de realizar su trabajo en el aula. Para resolver esta contradicción, el autor propone diseñar una carrera docente que ofrezca oportunidades de ascenso y mejoramiento profesional sin obligar a renunciar al ejercicio de la actividad docente en el aula.

En relación con el puesto de trabajo docente se observa una problematización mucho menor en comparación con las dimensiones previamente señaladas. En este sentido, exceptuando el informe coordinado por Perazza (2014a), en el que se analizan los estatutos docentes y la regulación del puesto en los cuatro países fundadores del Mercosur, no se observan estudios que comparen de manera sistemática los modos de contratación de los docentes, en función de cargos o de horas cátedra, o la remuneración de la jornada laboral y de las horas de trabajo extraaula en América Latina. No obstante, algunas investigaciones abordan la problemática directa o indirectamente.

Así, Tenti (2003, 2005) problematiza el alto número de establecimientos en el que trabajan los docentes en algunos países de la región, particularmente acentuado en la enseñanza media, en la que más de la mitad de los docentes trabajan en dos o más establecimientos, y en la que se encuentran los profesores de edades avanzadas. Destaca también que existen grandes diferencias entre los países, siendo la fragmentación del trabajo más elevada en Uruguay y en Argentina que en Brasil y Perú, aunque no compare los modos de regular el puesto de trabajo en estos cuatro casos. En la misma línea, trabajos como los de Terigi (2010) o Unesco (2013) destacan que los ingresos a la carrera suelen producirse en los contextos más desfavorables (zonas más empobrecidas, zonas rurales), y que los docentes rotan buscando los establecimientos con las mejores condiciones, lo cual atenta contra la concentración del trabajo en un

solo centro educativo y perjudica a las escuelas con estudiantes más vulnerables (Tenti, 2004; Terigi, 2010; Unesco, 2013).

Además de la fragmentación y la rotación docente, otro de los principales problemas destacados en los informes regionales en relación con el puesto de trabajo es el tiempo que disponen los docentes para planificar, coordinar, evaluar, para continuar formándose o para comprometerse con los proyectos pedagógico-institucionales de los establecimientos educativos (Tenti, 2004; Terigi 2010; Unesco, 2013). Estos trabajos destacan que no existe una sistematización acerca de cuánto se remunera el tiempo en el aula y extraaula en los países latinoamericanos. En consonancia con ello, se observan algunas contradicciones, ya que mientras algunos refieren a que en la región la dedicación horaria se encuentra casi enteramente consagrada al trabajo frente a alumnos y que no se observan países que hayan resuelto el problema de la jornada laboral docente (Unesco, 2013), otros señalan que la variación entre casos nacionales es muy grande (Terigi, 2010), o dan ejemplos de casos en los que la jornada laboral contempla ambas actividades (Perazza, 2014a). Sin dudas, la regulación del puesto de trabajo en América Latina aparece como un vacío en la literatura regional sobre políticas docentes comparadas.

Carrera docente: regulaciones normativas y estatutos docentes

Los trabajos nacionales que abordan la carrera docente se pueden organizar en tres grupos: un conjunto que la aborda junto con otras dimensiones del trabajo docente, de manera similar a los trabajos promovidos por organismos internacionales analizados en el apartado anterior; trabajos que la analizan como una dimensión más dentro del abordaje de una política educativa en particular, y aquellos que ponen el eje específicamente en la carrera docente y en la regulación normativa en la Argentina.

Entre los primeros, se encuentran publicaciones que analizan distintos puntos problemáticos de las políticas docentes en la Argentina, como las instancias y procesos de promoción (Mezzadra y Veleda, 2014; Rivas, 2015). En consonancia con los trabajos comparados regionales, estos estudios constatan que la carrera docente es “vertical”, y no posibilita asumir otros roles y funciones dentro de la enseñanza. Asimismo, señalan el fuerte peso de la antigüedad en el ascenso jerárquico y salarial de la carrera docente. A su vez, destacan que el

sistema de asignación de docentes a las escuelas dificulta la conformación de equipos de trabajo comprometidos con el proyecto institucional, debido a la alta rotación de los docentes que permanecen pocos años en promedio en el centro educativo y a la alta fragmentación de su trabajo en distintos centros. Dicho sistema incentiva que los docentes con mayor puntaje y posibilidades de elección eviten las escuelas de contextos más críticos, por lo que estos cargos son cubiertos por los docentes más jóvenes, quienes a su vez buscan trasladarse a otras escuelas en cuanto su puntaje lo permita. Destacan que la ley nacional reconoce ese problema y plantean la posibilidad de pagar un plus salarial² o atraer a los docentes a esas escuelas por otras vías. Identifican también como un problema las formas de acceso a los cargos directivos, ya que sostienen que se realiza sin formación específica para el cargo,³ aunque últimamente muchas provincias hayan retornado a los concursos de ascenso, reemplazando la tradición de titularización masiva (Mezzadra y Veleda, 2014; Rivas, 2015).

Por su parte, en cuanto al modo de selección de los docentes, estos trabajos destacan la falta de docentes titulados. A su vez, señalan que, aunque el ingreso a la carrera se realice de acuerdo con lo establecido por los estatutos docentes (concursos de antecedentes), existe un modo de reclutamiento débil (Rivas, 2015) en el que el acceso a la titularidad no contempla una evaluación de contenidos y competencias, y las escuelas no participan en los procesos de selección. Mezzadra y Veleda (2014) introducen, a modo de comparación, algunos mecanismos utilizados en otros países de Latinoamérica (como distintos tipos de evaluaciones, entrevistas, etcétera). También hacen mención a la creación de nuevos roles y cargos, como el de coordinador pedagógico (Rivas, 2015) o el de acompañantes a docentes noveles (Mezzadra y Veleda, 2014).

El segundo conjunto de textos remite a trabajos que analizan la carrera docente como una dimensión más dentro del abordaje de una política en particular, de manera que, por ejemplo, el modo de ingreso o de ascenso a la docencia se convierte en un obstáculo para el desarrollo de dicha propuesta (por lo que, en ocasiones, se decide evitar proponiendo modos alternativos de ingreso). Dentro de este grupo, se encuentran aquellos artículos que analizan las escuelas autogestionadas de San Luis (Feldfeber, 2003; Jaimovich y Saforcada, 2003). Al estudiar este tipo de escuelas, implementadas en la EGB y el polimo-

² Es importante mencionar, sin embargo, que, aunque Mezzadra y Veleda (2014) no lo analizan, esta medida ya existe en algunos estatutos provinciales.

³ A pesar de esta afirmación, Rivas (2015) reconoce que algunas provincias como Córdoba han desarrollado escuelas de formación de directivos escolares.

dal, analizan cómo esta política pudo desarrollarse por fuera de las normas que regulan las condiciones de la carrera docente, básicamente porque los profesores que trabajan en estas escuelas dejan de estar amparados por el estatuto. En este marco, la inestabilidad laboral constituye una condición que genera mucha inseguridad entre los docentes, hecho que atenta contra la construcción de un proyecto compartido y sostenido a largo plazo.

Por último, en relación con los trabajos que ponen el eje en la carrera docente, o en la regulación normativa en la Argentina, están los trabajos de Ivanier *et al.* (2004), que analizan los estatutos docentes de las distintas provincias desde la perspectiva de los derechos de los trabajadores. A diferencia de los estudios mencionados en el primer apartado, este trabajo intenta responder a las propuestas de reforma de los años noventa sobre la carrera docente, que suponían la necesidad de modificar los estatutos docentes. De este modo, las autoras parten de realizar un análisis crítico con el fin de comprender los problemas y supuestos que hay en la base del estatuto, y al mismo tiempo, poder responder a las propuestas de reforma. El trabajo presenta una comparación del Estatuto Nacional⁴ y los estatutos de las 24 provincias. Los reconocen como deudores de dos tradiciones: el funcionario del Estado/pastor y el modelo desarrollista, al tiempo que lo abordan como producto de las disputas de los docentes por sus derechos y sobre todo por poner fin a las arbitrariedades del poder político. Consideran que estos estatutos sostienen los derechos de los trabajadores sin abandonar una perspectiva individualista, autoritaria y competitiva. Las autoras analizan los derechos, los deberes, el modo de ingreso y de ascenso, las remuneraciones y las juntas de clasificación y de disciplina como modos de participación en el gobierno del sistema educativo. En cada uno de estos puntos, además de destacar continuidades y diferencias entre las provincias, analizan qué concepción de docente subyace, encontrando un peso fuerte del docente como sacerdote con una gran carga “moral” en las regulaciones, o del docente como técnico, debido a que todas las definiciones lo vinculan con la tarea de transmisión del conocimiento, separándola de los ámbitos de producción del saber y de toma de decisiones. En relación con el ascenso y la carrera docente destacan que se produce a través de concursos dentro de un esquema “centralizado,

⁴ El Estatuto del Docente (Ley 14473 de 1958) dejó de estar vigente luego que se completaran las transferencias de las escuelas secundarias a las jurisdicciones provinciales, a partir de la sanción de la Ley N° 24049 de 1991. Sin embargo, el estatuto nacional sirvió de base para la creación de los estatutos provinciales.

jerárquico y de camino único, conformando así un sistema piramidal”. Al igual que los trabajos ya citados, analizan el peso de la antigüedad y cómo el ascenso se produce a través de un progresivo alejamiento del trabajo con los alumnos.

Sin embargo, si bien se deja ver la lógica individual del trabajo docente, en ningún momento se analizan las estructuras y los tipos de cargos que figuran en los estatutos y la consecuente concepción de trabajo docente que subyace a esta organización (la diferencia de cargos por funciones, por instituciones, las horas cátedra para los profesores de secundaria, etcétera).

En esta línea, Perazza (2014b, 2015) analiza las características de la carrera docente y del puesto de trabajo centrándose, principalmente, en el análisis de las normas que los regulan (o los proyectos de normas). De este modo, hace un recorrido histórico por los principales momentos y proyectos de normas que se desarrollaron en nuestro país, incluyendo la sanción del estatuto nacional (y su implementación más o menos completa). La autora va rastreando las huellas que estos proyectos fueron dejando y que pueden encontrarse en los distintos estatutos analizados. Además de introducir cuáles son las cuestiones principales reguladas por estas normas (los modos de acceso y ascenso en la carrera docente, los deberes y derechos, las situaciones de revista, los modos de participación en el gobierno, los salarios, etcétera), va analizando la concepción de puesto de trabajo que estas encierran y que son herederas de ideas de época como el desarrollismo, que sitúan al docente como ejecutor. Considera que la concepción de puesto de trabajo sostenida se vincula más con la idea de profesional que con la de trabajador.

La autora analiza el Estatuto de 1958 (Ley 14473) y algunos estatutos provinciales. Sostiene que la mayoría de las normas provinciales proponen un esquema similar, criterios equivalentes en relación con el ingreso a la docencia, al acceso al cargo, a los concursos como forma de acceso al cargo docente, a la participación de las organizaciones gremiales a través de las juntas, y coinciden en la enumeración de los derechos, obligaciones y licencias de las que gozan los docentes (Perazza, 2015: 128).

En relación con la definición del puesto de trabajo, destaca que solo la provincia del Chaco y la ciudad de Buenos Aires incorporan el concepto de profesor por cargo para la escuela secundaria, que comprende la realización de otras tareas (distintas al dictado de la asignatura) como parte integrante del trabajo docente. Sin embargo, en las normas analizadas, se observan pocas propuestas diferentes y se sostiene la perspectiva individual del trabajo docente.

Estos dos últimos trabajos permiten problematizar la relación entre la regulación normativa y la definición del trabajo docente. Es decir, permiten analizar cómo las definiciones que encierran estas normas implican (de manera más o menos explícita) concepciones que limitan y condicionan los modos de ser docente en las escuelas. Al mismo tiempo, el análisis histórico permite entender la complejidad de realizar modificaciones que no terminan en los cambios normativos.

Condiciones de trabajo

Entre los estudios e investigaciones que problematizan las condiciones de trabajo docente, se observa una predominancia de abordajes cuantitativos basados en fuentes secundarias de datos tanto censales, como los Censos Nacionales Docentes de 1994 y 2004 y el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2010, como muestrales, como las Encuestas Permanentes de Hogares (DINIECE, 2008; Tenti, 2010; Dirí y Pascual, 2011; Bottinnelli y Dirí, 2014; Mezzadra *et al.*, 2014). En esta línea, si bien se observan trabajos de carácter más teórico como los de Donaire (2012, 2013, 2016), que discuten la tesis de la proletarización docente y la cotejan con datos empíricos, la mayoría describen, a través de datos estadísticos, las principales características de las condiciones de trabajo de los docentes argentinos, tanto a nivel provincial como nacional. En este sentido, estos estudios analizan dimensiones como el perfil sociocultural de los docentes, su salario, las condiciones de trabajo en relación con el cargo, problemas vinculados a la rotación, el ausentismo y la sobrecarga de trabajo, y abordan, a través de estas diversas aristas, el problema del puesto de trabajo, alcanzando en general conclusiones similares.

Señalan que la docencia en la Argentina continúa siendo una profesión predominantemente femenina, aunque la proporción no es tan despareja en el nivel secundario como en el inicial y primario, que nueve de cada diez docentes en la actualidad poseen estudios superiores completos y que provienen de hogares con un capital cultural más heterogéneo respecto de años anteriores. En relación con las condiciones materiales de su trabajo, las investigaciones citadas destacan la recuperación salarial de la profesión en la última década, enfatizando que el incremento fue mayor entre los profesionales de la educación que en otras ramas profesionales. Ello se debe probablemente a la fuerte depreciación del salario que sufrieron los docentes en las décadas previas, por lo que no implica

que los salarios docentes sean superiores a los de otras profesiones con similar nivel de estudio (DINIECE, 2008; Tenti, 2010; Dirié y Pascual, 2011; Bottinelli y Dirié, 2014; Mezzadra, Veleda y Sánchez, 2014; Rivas, 2015).

En lo que respecta a las problematizaciones que se realizan desde estos análisis macro en relación con las condiciones laborales, se destaca que, si bien la mayoría de los profesores tienen titularidad en el cargo, una enorme minoría se encuentra en situaciones laborales más inestables, y que a medida que se avanza en los niveles educativos (medio y superior), la proporción de docentes con contrataciones de mayor fragilidad aumenta. Ello lleva de manera inevitable a discutir el problema de la fragmentación del trabajo ya que, contrariamente al nivel primario, en el que la mayoría de los docentes trabajan en una sola escuela, tres cuartos de los docentes del nivel medio trabajan en más de un establecimiento y casi un 40% lo hace en tres, situación que se ha intensificado aún más en la última década (Tenti, 2010; Bottinelli y Dirié, 2014).

A diferencia de la literatura regional previamente analizada, también basada en datos estadísticos y concentrada en analizar las condiciones de trabajo docente, existe un relativo consenso en este corpus de investigaciones argentinas recientes acerca de los problemas que conlleva una definición del puesto de trabajo docente en el nivel medio basada en la asignación por horas. Así, los estudios identifican que la variable que explica la diferencia del grado de concentración del trabajo por nivel educativo radica en su organización y en el modo de designación basado en horas frente al aula y no en cargos, como en la escuela primaria (DINIECE, 2008; Dirié y Pascual, 2011; Bottinelli y Dirié, 2014; Mezzadra y Veleda, 2014; Rivas, 2015). Se destaca así que la articulación entre la organización curricular disciplinar y la contratación por hora cátedra estimulan la fragmentación del trabajo docente en varios establecimientos y la alta rotación. Este modo de concebir el puesto repercute de manera negativa en las condiciones de trabajo y en la calidad de la educación, dificultando la colaboración entre docentes, valorada entre los profesores más jóvenes en particular, y la conformación de equipos de trabajo comprometidos con el proyecto institucional de la escuela (DINIECE, 2008; Mezzadra *et al.*, 2014; Rivas, 2015). Al mismo tiempo, las investigaciones destacan que este modo de conformar el cargo docente resulta particularmente desigual, ya que las escuelas en contextos de mayor vulnerabilidad son las que poseen la mayor cantidad de jóvenes inexpertos y una mayor rotación que no llega a ser compensada por el pago salarial destinado a los profesores que trabajan en estos contextos. Además de la alta rotación, las investigaciones identifican que el modo de concebir el

trabajo docente no contempla las horas trabajadas fuera del aula, para preparar clases, corregir tareas, trabajar con otros, etcétera (DINIECE, 2008; Mezzadra *et al.*, 2014; Rivas, 2015).

Por último, vale la pena señalar que algunos de los trabajos explicitan en un apartado de recomendaciones de políticas la necesidad de modificar el puesto laboral y designar a los docentes por cargos con dedicaciones horarias que los vinculen a un establecimiento y que les permita disponer de tiempo para reunirse, involucrarse en proyectos institucionales, acompañar las trayectorias educativas de los alumnos, etcétera (Dirié y Pascual, 2011; Mezzadra *et al.*, 2014; Rivas, 2015). Sin embargo, destacan tanto el alto costo económico de esta política, así como los obstáculos institucionales que implicaría su implementación. A su vez, Rivas (2015) señala la necesidad de contar con un importante grado de decisión política, y con acuerdo entre los distintos actores involucrados en el sistema educativo.

Sentidos, representaciones e identidades de los profesores de educación secundaria

En relación con esta categoría, se reunió a un grupo de investigaciones diversas que abordan los distintos sentidos que construyen los profesores de secundaria alrededor de su trabajo. Cabe señalar que estas investigaciones están sumamente relacionadas con las otras categorías presentadas. En efecto, muchas de ellas podrían integrarse como la dimensión subjetiva de las condiciones de trabajo, porque reconstruyen estas condiciones a partir de las voces de los profesores, abordando los modos en los que los docentes las sienten, las perciben o los efectos que estas tienen en sus identidades.

Consideramos que es central incorporar esta dimensión en el análisis del puesto de trabajo, ya que no es posible pensar las regulaciones del trabajo docente ni las posibilidades de cambio sin incorporar los modos en que los sujetos viven y realizan cotidianamente su trabajo. Entenderlos como agentes constructores de la realidad —a partir de su historia, sus saberes y sus identidades— y no como objetos de la política es central para comprender la complejidad que supone la implementación y apropiación de cualquier política propuesta.

Como se señaló, dentro de esta gran categoría se encuentran investigaciones que se centran en el modo que viven los docentes sus condiciones de trabajo. Entre ellas, un primer grupo aborda lo que aquí se dio en llamar la dimensión

subjetiva de las condiciones de trabajo actuales. Un segundo grupo aborda los efectos de las reformas en las condiciones de trabajo docente, analizando cuestiones como la intensificación, la precarización, y las implicancias que estas tienen en el trabajo docente. En un tercer grupo de producciones se indaga, desde una perspectiva más amplia, la reconfiguración de las identidades ante los cambios culturales y en la escuela secundaria. Por último, se identifica un cuarto grupo que analiza aquellas temáticas vinculadas con el malestar docente, definido en relación con los efectos en la salud mental que promueven las condiciones de trabajo docente en la contemporaneidad.

Características subjetivas de las condiciones de trabajo

Este primer grupo de trabajos se ocupa de analizar los efectos subjetivos que las condiciones de trabajo tienen. En esta línea, Tenti (2010) aborda la dimensión subjetiva de las condiciones de trabajo a partir de encuestas a docentes. En este sentido, plantea algunas de las situaciones que los docentes viven como problemáticas y que se vinculan con las condiciones de trabajo y la estructuración del puesto docente: la falta de tiempo, la ausencia de objetivos y direcciones claras, la falta de asesoramiento y supervisión, los conflictos por la evaluación con estudiantes y familias y las características socioeconómicas de los estudiantes. Por último, la falta de interés de los estudiantes y las dificultades para construir autoridad pedagógica son analizadas como nuevos problemas que desgastan y desafían cotidianamente al docente. El autor plantea que para poder abordar estas dificultades es necesario modificar la formación docente, pero dentro de una transformación integral que incluya el cargo de trabajo docente a tiempo completo.

Fernández (2015), en su tesis de maestría, analiza, en escuelas de Neuquén, cómo los docentes construyen sus modos de concebir la docencia y sus registros con relación a sus condiciones laborales. Encuentra que muchos profesores llegaron a ella por una cuestión pragmática, porque no tenían otras posibilidades de estudio y por la estabilidad que la profesión ofrece. Con respecto a este punto, explora los sentidos sobre la docencia como vocación innata, que no requiere de formación específica, y la idea de apostolado. Al mismo tiempo, acerca de sus condiciones, encuentra una tensión entre las ventajas que ofrecen la estabilidad (y la antigüedad) y la intensificación y desvalorización laboral.

Un trabajo similar realiza en su tesis de maestría Rosana Sosa (2014), quien estudia a partir de biografías de trayectorias profesionales los perfiles docentes,

las condiciones de trabajo y los rasgos identitarios de docentes de dos localidades pequeñas de la provincia de Buenos Aires. Distingue entre los docentes que decidieron formarse para la docencia y los que llegan a la docencia desde otros recorridos. En el momento de inicio de la carrera de estos trabajadores, aparece la idea de deambular por las escuelas e ir a conseguir horas. Destaca la condición de “profesor taxi” como marca identitaria de los profesores entrevistados. Esto lo señala como algo vinculado con la organización curricular. La situación económica “agrava” la condición, porque deben tomar más horas. Por otro lado, destaca la múltiple inserción profesional, la baja presencia de participación en instancias de capacitación y señala que es la disciplina, más que la institución, la que le brinda identidad profesional. Sin embargo, advierte que la mayoría de los profesores, luego de una rotación inicial, parecen establecerse cerca de donde residen e incluso, a veces, desarrollan cierta pertenencia respecto de las escuelas en las que se desempeñan.

Este tipo de estudio permite pensar las diferencias que asume el trabajo docente entre el ámbito urbano mayormente estudiado y las localidades más pequeñas, vinculadas a la actividad rural, por lo general más relegados en la investigación en nuestro país.

Impactos de las reformas: intensificación, precarización, desestabilización

El segundo grupo de trabajos analiza la implementación de alguna política o reforma educativa, tomando como un aspecto más los efectos en las condiciones de trabajo y los modos en que los docentes viven estas situaciones. Desde esta perspectiva, un conjunto de investigaciones analizan los efectos que sobre los docentes tienen las políticas en cuanto a intensificación y precarización laboral. Los trabajos de Feldfeber y Oliveira (2006) han abordado las consecuencias que las políticas educativas de los últimos años en América Latina tienen sobre el trabajo docente. Las nuevas demandas han derivado en una mayor responsabilidad de los profesores, quienes deben responder a exigencias que van más allá de su formación. La intensificación del trabajo es una de las consecuencias que se manifiesta, por un lado, en la necesidad de tener más de un empleo, y por otro, en la extensión de un tiempo de trabajo no remunerado, dentro del propio establecimiento escolar o fuera del él.

En esta línea, el trabajo de Alterman *et al.* (2006) analiza los cambios producidos en tres escuelas secundarias técnicas que pasan a trabajar por proyectos

en el año 2003, a partir de las propuestas implementadas en el marco de la denominada transformación educativa que comenzó en los años noventa. Los autores constatan el modo en que estas transformaciones se realizaron sin modificar las condiciones y características del puesto de trabajo docente (excepto en una de las escuelas, de gestión privada, que cuenta con profesores designados por cargo, lo que facilitó el trabajo en equipo), y sin contar con los saberes necesarios para las nuevas propuestas de trabajo por parte de los docentes y directivos. Ello supuso la suma de responsabilidades sin el correlato material, la desvalorización de los saberes previos y la necesidad de ir aprendiendo en el camino, con la consecuente sensación de desestabilización y malestar de los docentes. Así, estas propuestas requerían de la conformación de equipos de trabajo sin las condiciones materiales que lo posibilitara, por lo que al tiempo que sobrecargaba a los docentes dejaba la responsabilidad de involucrarse en sus manos, lo que generó, además, la diversificación de las propuestas institucionales. A su vez, la rotación y movilidad de los docentes dejó inconclusos muchos de los proyectos.

Asimismo, los distintos trabajos de Veiravé y Núñez (2006) y Veiravé *et al.* (2006) analizaron, a través del enfoque biográfico narrativo, el impacto que la reforma de los noventa, en particular el cambio al polimodal, tuvo sobre los profesores, generando sentimientos de inseguridad y angustia ante la posibilidad de pérdida de la estabilidad laboral, la erosión del sentimiento de colectivo profesional y la necesidad de priorizar la planta docente para la orientación del polimodal por sobre las necesidades y requerimientos de formación de la comunidad. De este mismo equipo, el trabajo de Ojeda *et al.* (2015) analiza los efectos de la implementación de los Planes de Mejora Institucional en el trabajo de los profesores de escuelas del Chaco y Corrientes, mostrando cómo la escuela se encuentra multidemandada por distintos programas que llegan de modo fragmentario y que dificultan las posibilidades de encontrar un sentido. La necesidad de brindar otros tiempos, espacios, y de compartir el trabajo con otros, parece desafiar las prácticas tradicionales, tensionando y generando conflicto en y entre los profesores.

Desde una perspectiva antropológica, apoyándose fuertemente en los trabajos de Ezpeleta (1991) y Montesinos, Schoo y Sinisi (2012) abordan el trabajo docente ante los cambios y modificaciones curriculares de las últimas décadas, partiendo del supuesto de que el docente es hacedor del currículum. Analizan, sobre la base de entrevistas a profesores de escuelas secundarias de todo el país, las condiciones de trabajo a partir de las cuales los docentes concretan el currículum

y los cambios que estas sufrieron a partir de la obligatoriedad y masificación de la escuela secundaria. Recuperan la perspectiva de los profesores de nivel secundario vinculada al conjunto de dimensiones que atraviesan sus decisiones acerca de qué enseñan y cómo lo hacen: las características institucionales, las concepciones sobre la enseñanza, las representaciones sobre los adolescentes y jóvenes, los contenidos de enseñanza (establecidos por la nación y/o por las jurisdicciones), la formación y trayectoria docente, las condiciones laborales y los materiales de enseñanza (libros de texto o materiales elaborados especialmente para la enseñanza por parte de las autoridades nacionales, jurisdicciones, editoriales, los mismos docentes, entre otros). A partir de allí, señalan la autonomía relativa en el trabajo docente que se despliega en el marco de las características que estructuran la escuela secundaria en nuestro país, como la clasificación de los currículos, el reclutamiento de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase, que lleva como contracara la soledad del trabajo. De este modo, más allá de la existencia de horas institucionales con que cuentan las escuelas para el desarrollo de proyectos y actividades específicas, la mayoría de los profesores trabajan en varias instituciones, por lo que tienen a su cargo gran cantidad de grupos de alumnos y disponen de escaso tiempo para participar en actividades pedagógicas por fuera de sus clases.

Identidades y crisis de la escuela secundaria

Un tercer conjunto de trabajos analiza, desde una perspectiva más amplia, la reconfiguración de las identidades docentes ante los cambios en la sociedad contemporánea y la masificación de la escuela secundaria. Entre ellos, se sitúan los trabajos de Brito (2008, 2009) que abordan, entre otras cosas, los efectos de estos cambios en el trabajo docente. Si bien la autora no se ocupa de analizar específicamente las condiciones objetivas de trabajo y las características del puesto, las aborda a partir de las percepciones de los docentes sobre las nuevas demandas y tareas, en un marco de desvalorización y falta de reconocimiento. Así, a diferencia de su imagen histórica, los docentes perciben su trabajo como precario, devaluado hoy por la sociedad, y que provoca un grado importante de desgaste personal. Destaca la soledad que experimentan los docentes frente a un afuera hostil que los deja solos ante el desafío de la tarea. Asimismo, como contrapunto de las condiciones objetivas (rotación docente y la cantidad de alumnos que atienden), se visualizan como altamente valorados los vínculos entre los profesores y el apoyo de los directivos, una suerte de “adentro” ami-

gable, que se contraponen al afuera hostil. Al mismo tiempo, describe cómo los docentes imaginan una mejor escuela y allí vuelven a aparecer las condiciones de trabajo. La concentración horaria y la capacitación aparecen como una de las mayores demandas de los docentes entrevistados. Frente a esto, analiza un proceso a través del cual, en un intento defensivo de su propia tarea, los docentes se sostienen en un repliegue identitario que vuelve sobre los principios tradicionales del trabajo docente y sobre los valores fundantes de la escuela secundaria, hoy puestos en cuestión en el marco de un escenario social cambiante.

Delgado, Ojeda y Núñez (2011) abordan, a partir de las narrativas docentes de escuelas secundarias del Chaco, los modos en los que estos construyen sus identidades en un escenario caracterizado por una crisis de sentido de la escuela media y del rol de los profesores que trabajan en ella. Encuentran algunos de los fundamentos históricos de la identidad que se han ido erosionando como resultado de la convergencia de fenómenos socioculturales y políticos más amplios. Algunos de los núcleos de sentido que abordan son: la vocación y el compromiso, el docente como formador de la persona más allá de la enseñanza de la disciplina, la disciplina como rasgo de la identidad muchas veces elegida desde antes que la docencia, y el trabajo con adolescentes, que le da una identidad particular al trabajo (que lo diferencia de otros colectivos docentes). Por último, analizan el trabajo individualista como producto de la organización del nivel medio y del puesto de trabajo docente. Destacan la dispersión de sentidos, lo que dificulta hablar de un colectivo homogéneo.

En la misma línea, Ojeda y Nuñez (2011) indagan los modos en que se configura el trabajo docente en instituciones y en un contexto concreto a partir del análisis situacional y desde la perspectiva de los actores. En cuanto a las continuidades, encuentran que los docentes consideran simultáneamente que un eje central de su trabajo es la enseñanza de la disciplina –siendo esta muy valorada– y, como contrapunto, el aislamiento producto de la fragmentación del currículum y del modo de contratación que limita las posibilidades de trabajo colectivo. Otro de los ejes que consideran centrales en su tarea es el trabajo con los jóvenes. En relación con las condiciones de trabajo, los docentes señalan el tiempo de trabajo no reconocido (aunque algunos lo ven como parte de la vocación, otros reclaman y lo sienten como una sobrecarga), que lo viven como intensificación del trabajo, así como las presiones que la reforma de los noventa implicó en cuanto temor a la pérdida del empleo. Acerca de los sentidos sobre la tarea situados contextualmente, describen distintas demandas de trabajo y distintos problemas de acuerdo con la población que recibe la es-

cuela. Así, las escuelas rurales implican más compromiso con la comunidad, las urbano-periféricas tienen desafíos en relación con la contención y la violencia, y las urbanas siguen centradas en las funciones más tradicionales de la escuela media, como es la enseñanza.

Otro trabajo de este mismo grupo de investigación (Delgado *et al.*, 2015) analiza las visiones de distintos actores del sistema educativo de Chaco y Corrientes sobre los problemas de la escuela secundaria. Allí se destaca la diferencia de perspectiva entre los funcionarios, supervisores, directores y profesores. Mientras los tres primeros centran estas dificultades en los docentes y sus resistencias, sin hacer mención al puesto de trabajo y a las condiciones de trabajo, los profesores, en cambio, depositan el mayor problema en los estudiantes, luego en las políticas educativas que sienten que los devalúan y desautorizan y, por último, en el deterioro de las condiciones de trabajo (la infraestructura, el equipamiento y los salarios insuficientes).

También aborda las modificaciones identitarias en el contexto actual el trabajo de Finocchio (2009) que desarrolla la idea de “*la invención de los docentes como sujetos resignados*” frente a las profundas transformaciones sociales y ante el deterioro de la imagen pública, y el de Nicolazzo (2005), que investigó las transformaciones de la identidad de los profesores de secundaria en el Gran Buenos Aires recurriendo a las narrativas y biografías de los propios profesores. La autora señala que en estas narrativas hay una especie de duelo por la identidad perdida. Así, observa una posición nostálgica sobre un supuesto pasado de oro, en el que desaparecen los problemas y contradicciones.

Poliak (2007) analiza la fragmentación del cuerpo docente, que ya no responde a la idea de docente intercambiable. Así, los contextos de emplazamiento de las escuelas en las que se desempeñan los docentes producen problemáticas específicas que marcan diferencias profundas entre los profesores que trabajan con alumnos provenientes de diferentes estratos sociales. Los distintos puestos de trabajo se insertan en lugares con realidades y condiciones sumamente distintas y distantes unas de otras. Por tanto, las exigencias y las herramientas que unos y otros requieren son muy diferentes (Poliak, 2007).

Por su parte, Arroyo y Poliak (2011) analizan el lugar del “compromiso” en los modos de articular los sentidos sobre la tarea de docentes que trabajan en las Escuelas de Reingreso. Allí, encuentran que en estas escuelas algo del mandato civilizador que cumplía la escuela primaria (y sus docentes) en los orígenes del sistema educativo se reedita, ahora para la secundaria. La diferencia es que ya no parece teñir la totalidad del proyecto educativo, ni parecen responder a un

único actor supremo (Dios, el Estado, la Razón, etcétera), sino a aquellos proyectos o escuelas que trabajan con sectores populares en que la posibilidad de inclusión de los niños y jóvenes parece depender del accionar y de la voluntad de estos docentes. En estas escuelas, este elemento trascendental, la idea de ser parte de un proyecto de reparación social de sectores excluidos (con distintos matices de acuerdo con los docentes e instituciones) parece servir de sustrato para la construcción de una nueva idea de utilidad. Sentirse útil para estos chicos (aunque ya no necesariamente para toda la sociedad) parece ser central a la hora de otorgarle sentido a la tarea, y por lo tanto, de articular una identidad “fortalecida”. Así, describen cómo se articulan nuevos elementos con viejos sedimentos históricos que permiten significar la tarea de enseñar. La vocación y el compromiso son rasgos centrales para los docentes que trabajan con los sectores antes excluidos. El compromiso es vivido como condición necesaria para trabajar con este sector. Este aparece como un significante común que aglutina distintos sentidos y permite dar cierta unidad y direccionalidad al trabajo. El proceso de socialización profesional, “hacerse docente de reingreso” se vuelve central en estas escuelas. La identidad docente asume cierta especificidad que la diferencia de cualquier docente, al mismo tiempo que lo incluye en un colectivo que se articula en relación con un proyecto común. En estas escuelas, a su vez, esta identidad colectiva se articula no solo institucionalmente, sino también dentro de un colectivo más amplio con base en una propuesta política del Estado.

Asimismo, Birgin y Pineau (2015) exploran las distintas posiciones históricas construidas por los docentes de nivel medio. En esta construcción se articulan las transformaciones sociales, las políticas de Estado, las regulaciones del trabajo docente y las luchas del colectivo docente. En este sentido, la cuarta posición que ellos definen (los profesores entre el prestigio perdido y el reconocimiento local) aborda los efectos de las transformaciones de las últimas décadas, en particular, las consecuencias que la década neoliberal tuvo en cuanto desarticulación del Estado como coordinador de las relaciones sociales y, por lo tanto, en las dinámicas de fragmentación social que se expresaron también en el sistema educativo y la docencia.

Sobre el malestar docente

Sobre este tema, pero desde otra perspectiva, se encuentran los trabajos de Martínez, Collazo y Liss (2008, 2009). Estos autores se sitúan dentro de la

línea de investigación que estudia la salud, el sufrimiento y el malestar docente como producto de las condiciones de trabajo. Analizan las dimensiones del proceso de trabajo docente y las vincula con el “malestar y los problemas de salud”. Estas dimensiones son las condiciones materiales de trabajo: edificios, instalaciones, medios e instrumentos de trabajo; la relación con el conocimiento, la burocratización y desvalorización del trabajo docente; los seguros de riesgo de trabajo y la atención a la salud (sobre todo a la salud mental); y tiempos y espacios en el trabajo docente: el factor humano. En relación con este último punto, analizan el modo en el que la organización escolar se convierte en un factor de riesgo, al aislar a cada grupo. Sobre esta base las reformas de los últimos años cercenaron algunos de los espacios de trabajo compartido para reflexionar y construir colectivamente el espacio de trabajo. La falta de estos espacios, sumados a la falta de tiempo para otras tareas, se constituyen en un factor de estrés y de desgaste de los docentes.

Con respecto a los modos en que los profesores transitan las transformaciones en la escuela secundaria, Gutiérrez y Uanini (2015) señalan que se han realizado transformaciones curriculares sin tiempos y espacios de trabajo colectivo y se han generado dispositivos para brindar mayores oportunidades de acceder y permanecer en las escuelas sin el acompañamiento necesario. Esto ha generado una sensación de soledad y de sobreexigencia ante las demandas de políticas que no transformaron el puesto de trabajo docente. Identifican situaciones que, de acuerdo con abordajes cualitativos, permiten apreciar un incremento del estrés, el agotamiento laboral y el malestar. Barilá, Fabri y Castillo (2008) analizan en una escuela de Neuquén el malestar docente y el sufrimiento ante la dificultad de cumplir su rol ante los cambios de la escuela secundaria. Los bajos salarios, que requieren la multiplicación de trabajos en distintas escuelas, las nuevas demandas vinculadas a la contención y el sentimiento de falta de formación enfrentan al docente a situaciones ante las cuales se siente solo, teniendo que tomar su carrera como un emprendimiento individual, y cuya función no responde ni a políticas estatales ni institucionales, sino a respuestas sobre situaciones de coyuntura.

Con referencia a los trabajos que abordan el malestar desde el marco de la salud, Aguirre (2008) trabaja en su tesis doctoral el síndrome de “burnout” o síndrome del quemado. La autora analiza las distintas situaciones que considera de riesgo para la salud mental de los docentes, entre las que incluye: la sobrecarga laboral, los requerimientos tales como la profesionalización, capacitación y perfeccionamiento; las nuevas condiciones laborales vinculadas estrictamente

con lo pedagógico, sobre todo en el nivel medio, tales como la indisciplina, la falta de respeto, la violencia y la falta de interés en el estudio por parte de los alumnos. La autora recupera los aportes de los distintos modelos que analizan este síndrome, considerando que es “una respuesta a un estrés emocional crónico, cuyos rasgos principales son: agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas a realizar” (Aguirre, 2008: 41) e introduce algunos de los factores de riesgo que fue analizando en entrevistas a profesores universitarios y de nivel medio de la provincia de Mendoza.

Políticas del nivel secundario y puesto de trabajo docente

En este apartado se destacan aquellos trabajos que hacen foco en la organización del puesto de trabajo docente como producto del modelo organizacional de la escuela secundaria tradicional y como restricción a la implementación de potenciales cambios. Para ello, se organiza la literatura partiendo de las investigaciones más generales que analizan la estructura del puesto de trabajo y los obstáculos que genera a la hora de pensar cambios en el formato escolar. Seguidamente, se da cuenta de las investigaciones que identifican esta tensión *puesto de trabajo-cambio educativo* desde una mirada más empírica, a través del estudio de la puesta en marcha de políticas educativas innovadoras, ordenándolas de modo decreciente en función al grado de intensidad de los cambios que promueven. Mientras estos trabajos se centran en identificar el puesto docente como un obstáculo para la implementación de modificaciones, se abordan por último un conjunto de textos centrados en interpelar estas iniciativas por influir negativamente en las condiciones de trabajo, por promover procesos de precarización, intensificación, etcétera.

En primer lugar, a la hora de relevar este tipo de investigaciones, aunque escapa al período de estudio seleccionado, se destaca como antecedente el trabajo realizado por Aguerrondo en 1985, en el que analiza “El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13”. Este constituye la primera investigación teórica y empírica encontrada que problematizara la cuestión del cargo docente en el país. Por supuesto, a pesar de que no haber identificado trabajos anteriores, es de suponer que para el surgimiento de esta política educativa, la cuestión ya se encontraba planteada como un problema en la agenda, si no académica, al menos política.

A partir de este antecedente, el problema de la organización del puesto de trabajo, plasmado en las distintas regulaciones del trabajo docente como los estatutos, los reglamentos escolares, el currículum y la organización de la formación docente, se fue construyendo como problema político y teórico en la literatura nacional. Durante la década del 2000 se produjo una cantidad creciente de investigaciones que analizan la organización del puesto de trabajo como uno de los principales problemas de la escuela media, no solo por restringir la posibilidad de realizar innovaciones, sino también como productor de otros problemas igualmente graves, como el ausentismo docente y la alta rotación del personal (Terigi, 2008, 2010, 2012a; Jacinto y Terigi, 2007; Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Para las autoras mencionadas, el modelo organizacional de la escuela secundaria se configuró con base en una correspondencia entre el puesto de trabajo del profesor, las asignaturas que integran los planes de estudio y la especialización de la formación que opera como principio de reclutamiento de los profesores. Este *trípode de hierro* (Terigi, 2008, 2010, 2012a) constituye una fuerte restricción para la implementación de cambios, sobre todo en aquellos países como la Argentina, que se han expandido ampliamente bajo ese modelo. En este sentido, Jacinto y Terigi (2007) analizan las dificultades que han tenido las reformas curriculares para generar cambios en la escuela secundaria, como las que intentaron la desespecialización en los años noventa. Al mismo tiempo, destacan que cualquier intento de modificar el formato escolar tradicional afecta los puestos de trabajo de los profesores, con los consiguientes problemas sindicales que ello implica, y debe superar las restricciones normativas que los estatutos imponen para estos cambios. Bajo estas condiciones, son escasas las oportunidades de trabajo compartido entre docentes o de actividades de seguimiento a los estudiantes, ya que el tipo de designación genera baja concentración y fragmentación del trabajo.

En consonancia con lo anterior, en otros estudios (Terigi, 2012b; Terigi *et al.*, 2011) se analiza el problema de la formación docente y los saberes disponibles para desempeñarse en estas funciones. Así, la organización del trabajo de los profesores da cuenta del modo en el que se entendió históricamente su trabajo, concebido desde una perspectiva individual e identificado solo con la enseñanza de contenidos. Se ignora así un conjunto diverso de dimensiones propias del trabajo docente que se ubican más allá del trabajo frente al aula y que exceden con creces la definición de su empleo. Entre estas dimensiones se incluyen la preparación de clases, la atención de problemas específicos de los

alumnos, las relaciones institucionales y con la comunidad, el involucramiento personal y las representaciones profundas sobre la propia actividad, los procesos de formación, etcétera. En este sentido, la formación disciplinar y el trabajo individual docente se encuentran en la base de los saberes por defecto de los profesores,⁵ al tiempo que no hay suficiente producción de saberes pedagógicos y didácticos para instrumentar a los docentes ante la complejidad de su tarea.

En una línea de trabajo similar, Perazza (2014a) destaca, al analizar el régimen de trabajo de los profesores en la gran mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), que estos poseen cargos que los vinculan contractualmente a los centros educativos y que dedican una porción importante de su tiempo al trabajo fuera del aula, trabajo que es contemplado en su remuneración. Sin embargo, en muchos países de América Latina como la Argentina, Paraguay o Uruguay, el cargo de los profesores se continúa asignando por hora aula. Asimismo, a través del análisis de los estatutos docentes provinciales, Perazza (2015) evidencia cómo en la Argentina, salvo excepciones, el trabajo que los profesores realizan fuera del aula no es reconocido como parte del trabajo docente ni tampoco se remunera. A su vez, subraya que el trabajo docente, tal como se encuentra hoy concebido, no fomenta espacios de colaboración entre pares y continúa estructurándose a nivel nacional como una tarea individual, “*un docente que está en su aula frente a su grupo*” (Perazza, 2015: 218; la cursiva es del original).

Más allá de las investigaciones que problematizan la organización del puesto de trabajo docente de modo más general, dando cuenta de un problema de configuración nacional, se observa a lo largo del proceso de revisión de artículos de la base RIES que la amplia mayoría entre los que problematizan el puesto de trabajo se encuentran abordados con mayor o menor profundidad por los estudios relativos al análisis de políticas educativas. En este sentido, vale la pena señalar que, en el marco de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, a partir de la promulgación de la Ley 26206 de Educación Nacional, se han implementado diversas políticas educativas tanto a nivel nacional como provincial, que han procurado incluir a los adolescentes y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo formal. Ello ha estimulado una amplia producción académica en relación con el estudio de políticas que, en especial

⁵ La autora denomina saberes pedagógicos por defecto –usando la analogía con los programas de computación– a aquellos saberes estructurados a partir del modelo organizacional de la escuela, y que los docentes utilizan “automáticamente” cuando no optan deliberadamente, ya que son los que tienen disponibles. Así, este saber tiene un efecto reproductivo de prácticas.

en la última década –aunque algunos trabajos retoman experiencias previas, como el Proyecto 13– han interpelado en mayor o menor medida al formato escolar e, indefectiblemente, al puesto de trabajo docente.

Estas investigaciones privilegian un abordaje cualitativo de análisis, utilizando técnicas como las entrevistas en profundidad o la observación participante, que en algunos casos complementan con métodos cuantitativos. Entre las iniciativas analizadas, algunas remiten a lo que Tiramonti (2015) denomina políticas integrales, como el Proyecto 13 del año 70 o el Ciclo Básico General (CBG) del 89, y la amplia mayoría se enmarcan en las políticas de inclusión educativa, protagonistas actuales en la agenda regional, dirigidas a retener o revincular adolescentes en el sistema educativo. Un eje de análisis para identificar y ordenar estas propuestas, identificado por Baquero, Terigi *et al.* (2009, 2012), es el grado de intensidad de los cambios que promueven estas políticas, en qué medida interpelan al régimen académico, y su grado de extensión, su escala y la posibilidad de generalizarse.

De este modo, trabajos como los coordinados por Ferrata *et al.* (2005) y Tiramonti (2015) hacen un recorrido por las distintas reformas o políticas educativas que contemplaron el cambio del puesto de trabajo como modo de modificar la escuela secundaria. El primero considera que las instituciones se configuran tanto en relación con las condiciones sistémicas (producto de las políticas, la historia y la normativa), como a condiciones institucionales particulares (su propia historia, su identidad, su relación con las familias, etcétera), que pueden facilitar u obturar las posibilidades de trabajo colaborativo. En este sentido, entendiendo que las condiciones sistémicas de la escuela secundaria no favorecen este tipo de trabajo, analiza algunas políticas que a lo largo del tiempo propiciaron otras condiciones, como el Proyecto 13 y el CBG, y aborda la normativa que modifica o habilita algunas de estas condiciones en la ciudad de Buenos Aires. Concluye que, a pesar de estos marcos institucionales habilitantes, debido a la falta de formación y orientación para la conducción de estos espacios, el trabajo de liderazgo basado en acuerdos y el trabajo colaborativo encuentran muchas dificultades y el tiempo extraaula remunerado suele estar subutilizado (Ferrata *et al.*, 2005).

Por su parte, el trabajo de Tiramonti (2015) divide las experiencias de políticas en reformas integrales y políticas de inclusión educativa. En cuanto a las primeras, toma el Proyecto 13, el CBG que se implementó durante la administración de Alfonsín y el Ciclo Básico Unificado (CBU) de Río Negro en los años ochenta por poseer tres características comunes: el cambio en el régimen

laboral de los profesores, que dejaron de estar nombrados por hora cátedra para contratarse sobre la base de cargos que incluían tanto el dictado de clases como horas dedicadas al trabajo institucional, el agrupamiento de asignaturas con una perspectiva interdisciplinaria, y la incorporación de actividades extraclases. En cuanto a las segundas, analiza el caso de las Escuelas de Reingreso (EdR) y las escuelas universitarias por introducir nuevamente la figura del profesor por cargo que dispone de horas pagas para el trabajo institucional, en general utilizado para implementar tutorías y clases de apoyo.

Las investigaciones realizadas por Acosta (2011a, 2011b, 2013) analizan políticas argentinas comparándolas con políticas internacionales. En Acosta (2011a) la autora compara la evolución de la escuela secundaria argentina en términos históricos con la de los países centrales y retoma la tesis del trípode de hierro (Terigi, 2008). Destaca así a las iniciativas del Proyecto 13 y del CBG –integrales e intensivas– vinculándolas con las reformas comprensivas de Europa, políticas que modificaron el formato escolar y el puesto docente, estableciendo la figura del profesor por cargo y las tutorías. En Acosta (2011b, 2013), se comparan las EdR –inclusivas e intensivas– con otros programas de inclusión educativa implementados en la región o en países de la OCDE, haciendo un particular énfasis en la conformación de la planta docente de las primeras, con cargos y horas institucionales.

Más frecuentes son los trabajos que comparan diversas políticas a nivel nacional (Baquero *et al.*, 2009, 2012; Terigi *et al.*, 2013). Los dos primeros trabajos analizan distintas políticas de inclusión, como las EdR de ciudad de Buenos Aires y las Escuelas Secundarias Básicas (ESB) de provincia de Buenos Aires y sostienen que la primera política genera modificaciones de mayor intensidad en los regímenes académicos que la segunda, que deja intacta la matriz organizacional de la escuela, aunque posea una extensión mayor. Se entiende a la matriz organizacional como compuesta por la clasificación de los currículos, la formación y designación de los docentes por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. En este aspecto, la estructura de los puestos de trabajo organizada sobre la base de cargos habilita y estimula la realización de cambios de mayor intensidad en las EdR. En la misma línea, partiendo de la hipótesis de que la matriz organizacional tradicional de la escuela secundaria constituye un obstáculo para el actual mandato de universalización del nivel, el último de estos trabajos compara tres políticas de mayor intensidad, las EdR, el Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria (PIT) de Córdoba y los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ)

de la provincia de Buenos Aires, con el Plan de Mejora Institucional (PMI), menos intensivo, pero de gran extensión territorial. Concluye que la matriz organizacional clásica se encuentra agotada y las políticas implementadas son insuficientes, ya que aquellas de mayor intensidad son acotadas en su alcance, mientras que las de menor intensidad poseen mayor alcance, justamente, porque interpelan en menor medida esta matriz. Estimula así a la realización de modificaciones estructurales y a gran escala en ella, lo cual implicaría, entre otras cosas, una reestructuración de la organización del trabajo docente.

Numerosos trabajos realizan estudios de caso único y analizan una política de inclusión educativa en particular. Los trabajos producidos desde el Área de Educación de FLACSO sobre las EdR (Arroyo *et al.*, 2007; Montes y Ziegler, 2010) constatan una gran dificultad en cambiar el currículum disciplinar, aun en políticas de alta intensidad como las EdR. Nuevamente, destacan al patrón organizacional compuesto por la clasificación fuerte de los currículos, la designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase como la principal dificultad para implementar grandes transformaciones en el formato escolar. Algunos de estos trabajos, además, analizan los distintos cargos, los modos en los que los directivos y docentes acceden a los puestos de trabajo y los modos en los cuales se socializan para el trabajo en estas escuelas. Asimismo, recuperan la dimensión histórico-cultural, analizando las identidades y saberes de los docentes para entender los modos que asumen estas políticas educativas en las distintas instituciones.

Los trabajos coordinados por Krichesky (2007 y 2008) se centran, entre otras cosas, en la gestión institucional de estas políticas y en las implicancias que su implementación tiene para el puesto docente. En cuanto a las EdR, Krichesky (2007) destaca la importancia de contar con una planta docente que habilite, a través de la designación por cargos, la disponibilidad de tiempos de trabajo institucional. Sin embargo, al existir heterogeneidad en los modos de contratación de los profesores, ya que algunos continúan siendo contratados por horas cátedra, persisten dificultades para encontrar espacios/tiempos compartidos dentro del equipo docente y la dirección. Asimismo, señala la contradicción entre los modos de ingreso a los cargos, a través de perfiles docentes específicos con una inclinación al trabajo en ese tipo de centros, con la regulación del Estatuto Docente.

La investigación coordinada por Toscano *et al.* (2012) sobre los CESAJ analiza en un apartado específico el puesto de trabajo. Por un lado, problematiza el régimen de contratación del programa, ya que los docentes contratados no cuentan

con los mismos beneficios en cuanto al régimen de licencias o la selección en el cargo que el resto de sus colegas. Estas dificultades son retomadas al final de este apartado, en el que profundizamos en las numerosas tensiones que genera la implementación de estas políticas en relación con los estatutos docentes. Pero uno de los principales problemas que esta política posee es que la estructura del cargo docente de CESAJ no difiere de las condiciones de trabajo de cualquier otro puesto en la escuela media, se organiza con base en la especialidad disciplinar del docente y no dispone de horas institucionales extraaula. Tampoco los directivos poseen ningún tipo específico de reconocimiento o remuneración, a pesar de que recaen sobre ellos todas las funciones de coordinación del programa. Ello refleja un menor grado de intensidad en la capacidad de modificación de la matriz organizacional que las EdR previamente analizadas.

En esta línea, el trabajo coordinado por Vanella (Vanella *et al.*, 2013) analiza, a partir de una investigación cualitativa que combina un abordaje bibliográfico, documental y en terreno, el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIJT) de la provincia de Córdoba. Este cuenta con nuevos roles y funciones, como un coordinador pedagógico, y con algunos docentes designados por cargo y por grupo que incluyen, además del dictado de clases de los espacios obligatorios que correspondieren, tutorías y trabajo institucional en equipo. Cabe señalar que todo el personal es nombrado a término y seleccionado para esta experiencia, por fuera del marco normativo que regula el trabajo docente en el resto del sistema de la provincia.

El trabajo toma como una de las dimensiones de análisis el modo en que son convocados, seleccionados y designados los docentes, sus condiciones de trabajo y los apoyos profesionales de otras especialidades, y destaca que, a pesar de los recursos disponibles, solo en una de las cuatro sedes analizadas se dedica un tiempo regular para el trabajo pedagógico con el equipo docente, utilizando las horas institucionales rentadas y el apoyo de los especialistas. Entre sus conclusiones, se identifican una serie de tensiones producto de la autonomía que tiene este proyecto para definir distintas cuestiones. Por un lado, entre la posibilidad de elección del personal y sus condiciones de trabajo docente, y por el otro, entre la posibilidad de innovar y su relación con el resto del sistema (y su marco normativo).

Diversos trabajos analizan el Plan de Mejora Institucional (PMI) y experiencias locales que se implementan en dicho marco. De modo más general, Montesinos y Schoo (2014) destacan que las escuelas suelen centrar estas horas institucionales en la implementación de tutorías y clases de apoyo, aunque

también se observen experiencias más innovadoras, como parejas pedagógicas o acompañamientos a las trayectorias. Hernández *et al.* (2014) estudian los proyectos implementados en la provincia de Neuquén y nuevamente destacan la prevalencia de las tutorías, acompañamientos a las trayectorias y articulación de niveles, aunque agregan actividades para la gestión de la convivencia, propuestas vinculadas a la formación para el trabajo o la inclusión de saberes como educación sexual y TIC. En relación con el foco de atención aquí priorizado, el análisis de la implementación del PMI que realizan Krichesky *et al.* (2008) problematiza particularmente el problema del puesto de trabajo docente. Así, los módulos institucionales que el PMI propone, si bien intentan sortear el problema del puesto de trabajo estructurado sobre la base de horas cátedra, generando horas de trabajo institucional, colisionan con la organización del trabajo docente en la escuela. Ello sucede porque la alta rotación dificulta la participación de los docentes en el trabajo institucional y la constitución de equipos de trabajo estables. Asimismo, nuevamente recae en los directivos de las escuelas una sobrecarga laboral de tareas administrativas.

Otras investigaciones se centran luego en estrategias más puntuales, implementadas en escuelas y por lo general enmarcadas en alguno de estos planes o proyectos. Estos pueden formar parte de una escuela con Proyecto 13 o con PMI (Acosta, 2009; Larripa, 2012; Austral, Dabenigno y Larripa, 2013). Se sistematizan así distintos tipos de experiencias que, aunque no hayan interperlado al formato escolar con la misma intensidad que políticas como las EdR, resultan sumamente interesantes. Se desarrollan así trabajos sobre tutorías, parejas pedagógicas, trabajo colaborativo entre docentes, instancias en las que los docentes se comprometen más con la tarea, con el centro educativo y con el proyecto pedagógico que este desarrolla, y se modifican las prácticas dentro de la escuela (Larripa, 2012; Austral, Dabenigno y Larripa, 2013 y 2015; Abal Medina y Ferro, 2015). Entre ellos, Abal Medina y Ferro (2015) analizan la experiencia del Centro Educativo para adultos trabajadores –CENMT– que surge de la reforma curricular de la provincia de Río Negro de 1986. Las autoras analizan las condiciones que propician el trabajo colaborativo (el trabajo por áreas, el tiempo rentado para la realización de trabajo colectivo y la posibilidad de realizar modificaciones en los horarios de trabajo) y los efectos sobre las condiciones de trabajo y la posibilidad de construir un proyecto colectivo. En este sentido, se observa que estas experiencias son más ricas cuando existe una trama institucional que respalda el trabajo docente. En cambio, cuando los profesores atraviesan procesos en soledad, como llevar a cabo una tutoría,

se ven desbordados y sienten una sobrecarga de tareas para las que no cuentan ni con el tiempo ni con los saberes necesarios.

Hasta aquí estos estudios, cuando aluden específicamente al puesto docente, identifican en la organización del trabajo docente basado en horas cátedra, la ausencia de horas institucionales extraaula y la alta rotación uno de los principales problemas para interpelar al formato escolar y expandir la educación secundaria (Terigi, 2008, 2010, 2012a; Acosta, 2011a; Arroyo *et al.*, 2007; Montes y Ziegler, 2010; Krichesky, 2007; Krichesky *et al.*, 2008; Carranza y Kravetz, 2010). Sin embargo, algunas investigaciones interpelan estas iniciativas en relación con las tensiones que estas modificaciones puntuales al puesto de trabajo generan en el resto del cuerpo docente, ya que en muchos casos conviven trabajadores con distintos regímenes laborales en las mismas instituciones. Asimismo, la asignación de algunos cargos con base en criterios personales contradice los derechos logrados por los trabajadores y expresados en los estatutos desde 1958.

En este sentido, Milstein y Meo (2015) identifican en las políticas de inclusión implementadas en los años 2000 una continuación de las políticas neoliberales de los años noventa. Señalan que políticas de este tipo, como los Planes de Mejora Institucional, aunque con rasgos compartidos en las CESAJ o las EdR, implican formas inéditas de regulación y control por parte de los directores, dado que las escuelas, en muchos casos, eligen con ciertos márgenes de discreción qué docentes participarán en los proyectos. También destacan la falta de transparencia que existe en las transferencias de fondos que se realizan a las escuelas en el marco de los PMI y cómo recae su administración en los directores que deben gestionarlos artesanalmente. Para las investigadoras, estos programas representan un retroceso, ya que aumentan la inestabilidad laboral y la precarización de los profesores, que reciben partidas por fuera de los salarios convencionales y muchas veces no saben cuándo se les pagará ni durante cuántos meses, etcétera. Otros autores, vinculados a la producción de los gremios docentes, también destacan las distintas formas de pauperización e intensificación del trabajo docente en estas nuevas iniciativas, en particular, en el marco del Plan Fines. Aquí, el modo de contratación es a término, el salario es más bajo, el pago es a destiempo, la contratación nuevamente depende de la decisión de los coordinadores y no se rige por el estatuto docente (Huenchunao y Muñoz, 2015; Giménez e Inda, 2015).

La extensa literatura brevemente reseñada permite identificar un gran número de tensiones, contradicciones y preguntas. Por un lado, parece bastante

claro que la tradicional organización del puesto de trabajo docente constituye un obstáculo a la hora de implementar modificaciones de alta intensidad en el formato escolar. Sin embargo, dada la complejidad normativa, institucional y económica de realizar dichos cambios, estos suelen ser parciales, generando fuertes heterogeneidades en las condiciones de trabajo y de pago de los trabajadores dentro de una misma escuela. Asimismo, la elección de los docentes por parte del director fomenta la conformación de equipos de trabajo en las escuelas, pero a la vez obtura la transparencia en las asignaciones, dotándolas de un nivel de discrecionalidad que se creía saldado desde mediados de siglo pasado. Por último, diversas políticas entre las aquí analizadas recargan el trabajo sobre los docentes y los directivos sin remunerarlos por el trabajo extra, fomentando así procesos de intensificación y, más aún, experiencias como la señalada en relación con el Plan Fines, que precarizan el trabajo docente a un nivel extremo.

A modo de cierre

Es necesario destacar, en primer lugar, las dificultades y discusiones encerradas en el recorte del objeto de estudio. En este sentido, si se considera que el puesto de trabajo supone todas aquellas condiciones que inciden en la tarea cotidiana de enseñar, se abre un amplio abanico de dimensiones, imposibles de abarcar todas en este capítulo. De allí la decisión de presentar aquellas dimensiones consideradas indispensables para abordar la complejidad de este objeto. Sin embargo, quedaron afuera otras como la formación docente que, aunque inabordable en su totalidad en este capítulo, resulta central para poder comprender los modos que asume el puesto de trabajo docente.

En relación con el corpus de la investigación (ver anexo), se trata de un conjunto de trabajos muy heterogéneos, tanto en relación con el origen de los estudios (el tipo de organismos que lo realizó), como con los enfoques teóricos, con la metodología, con la distribución geográfica y con el contenido abordado. Se puede observar, por ejemplo, la incidencia del contexto de producción de los estudios en el tipo de producto realizado. Así, las producciones de los organismos internacionales suelen estar muy orientadas a las recomendaciones (que muchas veces parecen anteceder y orientar los diagnósticos), y las de los organismos nacionales se enfocan en la evaluación de políticas, aunque se destaca la profundidad y multidimensionalidad de muchos de estos trabajos. Mientras

los primeros en muchos casos se basan en la estadística descriptiva, entre los trabajos nacionales predominan los basados en metodologías cualitativas, y suelen abordar, a excepción de los realizados por el Ministerio Nacional, los territorios donde se ubican los centros de investigación (posiblemente condicionados por el financiamiento, pero también por el compromiso local).

Finalmente, es en relación con los contenidos que queremos destacar algunas cuestiones. Por un lado, la relevancia del puesto de trabajo como objeto de estudio que parece constituirse como problema de investigación y como problema de política educativa. Es decir, muchos trabajos de investigación abordan esta temática luego de que se constituyera en un problema de la agenda política, echando luz sobre su complejidad y multidimensionalidad, al tiempo que la investigación lo convierte en un problema necesario de ser abordado. Estas investigaciones destacan las dificultades que genera la tradicional organización del puesto de trabajo, al fomentar una concepción de la tarea docente restringida, incompleta e individual; estimular el ausentismo y la rotación del personal; y constituirse como un obstáculo a la hora de generar modificaciones integrales en la escuela secundaria.

Por otro lado, de acuerdo con las investigaciones analizadas, es posible afirmar que muchas reformas incorporaron cargos y funciones sin modificar estructuralmente la organización del puesto de trabajo. En ocasiones, ello reprodujo la fragmentación del trabajo docente e incluso generó mayores desigualdades en relación con sus condiciones de trabajo, entrando en tensión con algunos derechos laborales obtenidos hace más de un siglo, como la transparencia en las asignaciones de los cargos. A su vez, se observa que la modificación del puesto de trabajo es condición necesaria pero no suficiente para la modificación de la matriz organizacional de la escuela secundaria, por lo que realizarla sin alterar dimensiones como las condiciones de trabajo, el currículum o la formación docente, parece ser insuficiente para un cambio efectivo en el nivel.

En relación con esto último, se reabre la pregunta inicial acerca de la cuestión de la formación docente (y los saberes docentes) que reproduce la fragmentación, la lógica individual y la formación por especialización, como dimensión necesaria para el análisis e intervención. Asimismo, la diversidad de perspectivas analizadas a lo largo del trabajo permite desplegar la complejidad del trabajo docente y la necesidad de abordarlo desde múltiples dimensiones que comprenden las laborales, las pedagógicas (no solo del aula) y también las administrativas. En este sentido, la pregunta por el puesto de trabajo docente posibilita analizar y desentrañar de qué manera todas esas dimensiones van

configurando los modos posibles de desempeñar la tarea de enseñar. ¿Cómo se entiende la enseñanza? ¿Qué tipo de tareas incluye? ¿Qué posibilidad de trabajar con otros supone? ¿Qué saberes se requieren? Estos interrogantes quedan abiertos para ser desarrollados en futuros trabajos.

Bibliografía

- Abal Medina, María Dolores y Ferro, Lila Ana (2015). “El trabajo docente colaborativo y la ampliación de oportunidades”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.
- Acosta, Felicitas (2009). “Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares”. *Revista de Pedagogía*, vol. 30, n° 87, pp. 217-246.
- (2011a). “Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina”. *Revista HISTEDBR On-line*, n° 42, pp. 3-13.
- (2011b). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-Unesco.
- (2013). “Educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur”. *Educação Unisinos*, vol. 17, n° 3, pp. 184-198.
- Aguerrondo, Inés (1985). *El régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13. Descripción de sus antecedentes, características, implementación, efectos*. Serie Situación Educativa Argentina, N° 24. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Aguirre, Jimena Isabel (2008). *Sistema educativo y mundo del trabajo: aportes teóricos y metodológicos a la problemática del desgaste laboral en docentes de nivel medio y universitario*. Tesis de Doctorado, UNCuyo, Mendoza. Mimeo.
- Alterman, Nora *et al.* (2006). “Una nueva encrucijada para la escuela media: la gestión por proyectos”. *Cuadernos de Educación*, vol. 4, n° 4, pp. 235-251.

- Arroyo, Mariela (2012). “Mutaciones en el sentido de enseñar en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires”. Jornadas de Jóvenes investigadores en Educación, FLACSO Argentina, Buenos Aires, 12, 13 y 14 de septiembre.
- Arroyo, Mariela y Nobile, Mariana (2015). “Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la ‘forma escolar’ a partir de los aportes de la investigación”. En Pinkasz, Daniel (comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, pp. 68-82. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Arroyo, Mariela; Nobile, Mariana; Poliak, Nadina; Sendón, María Alejandra (2007). “Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado”. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 19 al 21 de septiembre.
- Arroyo, Mariela y Poliak, Nadina (2010). “Tensiones entre fragmentación e inclusión. El trabajo de enseñar en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires”. *Diversia*, vol. 2, n° 2, pp. 155-185.
- (2011). “Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso”. En Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, pp. 89-124. Rosario: FLACSO Argentina-Homo Sapiens.
- Austral, Rosario; Dabenigno, Valeria y Larripa, Silvina (2013). “La pareja pedagógica en el primer año de la secundaria: configuraciones, propósitos y actuación de las políticas”. VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, 30 de octubre-1 de noviembre.
- Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara; Sburlatti, Santiago (2009). “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n° 4, pp. 292-319.
- Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara; Sburlatti, Santiago (2012). “La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos”. *Espacios en Blanco*, vol. 22, pp. 77-112.

- Barilá, María Inés; Fabri, Sonia y Castillo, Analisa (2008). “La reflexión de los docentes sobre su práctica en los espacios institucionales de una escuela media nocturna”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 5, nº 5, pp. 107-126.
- Birgin, Alejandra y Pinaeu, Pablo (2015). “Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente”. *Teoria e Prática da Educação*, vol. 18, nº 1, pp. 47-61.
- Bottinnelli, Leandro y Diríé, Cristina (2014). “Tendencias del empleo en la docencia y políticas públicas en el sector educación (2004-2010)”. 11º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 7 al 9 de agosto.
- Brito, Andrea (2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Buenos Aires, Mimeo.
- (2009). “La identidad de los profesores en la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues”. *Propuesta Educativa*, año 18, nº 31, pp. 55-67.
- Carranza, Alicia y Kravetz, Silvia (2010). “Políticas públicas y educación secundaria”. *Políticas Educativas*, vol. 3, nº 2, pp. 40-55.
- Cubilla, Sandra y Ferreyra, Exequiel (2015). “Las condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014)”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.
- Dabenigno Valeria; Austral, Rosario y Larripa, Silvina (2015). “El trabajo de docentes tutores en escuelas secundarias estatales de la ciudad de buenos aires. Resultados de dos investigaciones”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.
- Delgado, Patricia; Ojeda, Mariana y Núñez, Caudio (2011). “La identidad profesional interpelada. De la presencia de otros, de trayectorias, experiencias y ‘huellas’ en profesores de Escuela Media”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, año 2, nº 2, pp. 17-28.
- Delgado, Patricia; Amud, Cinthia; Acuña, Maia y Jara, Johanna (2015). “La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria”. III Seminario

Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.

DINECE (2008). “Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria”. *Boletín DINECE*, año 3, n° 6, pp. 1-40.

Dirié, Cristina y Pascual, Liliana (2011). “La rama de enseñanza en la Provincia de Buenos Aires: Evolución reciente y condiciones laborales”. En Suárez Maestre, Andrea y Chicatún, Lucía (comps.), *Las condiciones de trabajo en la provincia de Buenos Aires, año 2011*. La Plata: Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.

Donaire, Ricardo (2012). *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires: Siglo XXI.

— (2013). “Extracción social y condiciones de vida de los docentes en Argentina”. *Propuesta Educativa*, año 22, vol. 1, n° 39, pp. 24-34.

— (2016). “La posición social de los docentes, ¿empobrecidos o proletarizados?”. *Serie Documento de trabajo*, n° 53. Victoria: Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

Ezpeleta, Justa (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Feldfeber, Myriam (2003). “La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas en Argentina”. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n° 84, pp. 923-943.

Feldfeber, Myriam y Andrade Oliveira, Dalila (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*. Buenos Aires: Noveduc.

Fernández, Noemí (2015). “El trabajo docente: nuevos (otros) modos de reconfiguración en la provincia de Neuquén”. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, vol. 12, n° 2, pp. 15-27.

Ferrata, Herminia; Otero, María Pía; Duschatzky, Laura y Belmes, Armando (2005). “El liderazgo pedagógico en las escuelas de nivel medio”. *Estudios e investigaciones*, vol. 2., Dirección de Investigación, Dirección General de Planeamiento, Subsecretaría de Educación, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Finocchio, Silvia (2009). “Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)”. *Propuesta Educativa*, año 18, n° 31, pp. 41-53.
- Giangreco, Silvio (2015). “Las condiciones del trabajo docente en los bachilleratos populares”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.
- Giménez, Daniela e Inda, María Albertina (2015). “Condiciones y regulaciones del puesto de trabajo docente al interior del Plan FinEs”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.
- Gutiérrez, Gonzalo y Uanini, Mónica (2015). “Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013)”. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, año 2, n° 2, pp. 28-37.
- Hernández, Adriana; Machado, Luciana; Moschini, Gisela y Roldán Soledad (2014). “Desafíos de la obligatoriedad en la escuela secundaria: una mirada desde proyectos escolares en la provincia de Neuquén”. II Reunión Científica de Investigadores sobre la Educación Secundaria (RIES II). Buenos Aires: FLACSO Argentina, 7 y 8 de abril.
- Huenchunao, Virginia Graciela y Muñoz, Horacio Benjamín (2015). “La configuración del trabajo docente pedagógico desde las nuevas relaciones laborales en la escuela media de la norpatagonia: el caso Plan FinEs”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.
- Ivanier, Analía; Jaimovich, Analía; Migliavacca, Adriana; Pasmanik, Yael y Saforcada, M. Fernanda (2004). “¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa”. *Cuaderno de Trabajo*, n° 46. Buenos Aires: Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, Centro Cultural de la Cooperación.
- Jacinto, Claudia y Freytes Frey, Ada (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Jaimovich, Analía y Saforcada, Fernanda (2003). “Reforma educativa y redefinición de lo público: el caso de las escuelas autogestionadas de San Luis”. Coloquio Nacional “A diez años de la Ley Federal de Educación. ¿Mejor educación para todos?”, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 26 al 28 de junio.
- Krichesky, Marcelo; Migliavacca, Adriana; Saguier, Malena y Medela, Paula (2007). *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires: Dirección de Investigación, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, Marcelo; Migliavacca, Adriana; Alcántara, A Aixa; Glass, Alicia; Cabado, Griselda; Greco, Marcela y Medela, Paula (2008). *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Investigación, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Larripa, Silvina (2012). “El trabajo docente en escuelas secundarias con proyectos de inclusión educativa: aportes de una investigación realizada en establecimientos estatales de la Ciudad de Buenos Aires”. IX Seminario de la Red ESTRADO: “Políticas educativas en América Latina. Praxis docente y transformación social”, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 18 al 20 de julio.
- Martínez, Deolidia; Collazo, Marité y Liss, Manuel (2008). “Lo no dicho que se escucha tras lo dicho. El sufrimiento psíquico en los docentes”. VII Seminario Internacional de la Red ESTRADO, “Nuevas regulaciones en América Latina”, 3 al 5 de julio, Buenos Aires.
- (2009). “Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina”. *Educação e Sociedade*, vol. 30, nº 107, pp. 389-408.
- Martínez Bonafé, Jaime (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Mezzadra, Florencia y Veleda, Cecilia (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Milstein, Diana y Meo, Analía Inés (2015). “Escuelas medias y programas socio-educativos: modificaciones en las relaciones de poder”. V Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina, IDES, Buenos Aires, 24-25 de septiembre.
- Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2010). “Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, n° 47, pp. 1075-1092.
- Montesinos, María Paula; Schoo, Susana y Sinisi, Liliana (2012). “Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación Secundaria”. *Serie La Educación en Debate*, n° 9, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Montesinos, María Paula y Schoo, Susana (2014). “La implementación de los planes de mejora institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria”. *Serie Informes de Investigación*, n° 9. DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Murillo, Javier (2005). “Una panorámica de la carrera docente en América Latina. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional”. *Revista Prelac*, n° 1. Santiago de Chile: Unesco.
- Nicolazzo, Marcela (2005). *Configuraciones de la identidad de los profesores secundarios*. Tesis de maestría. Mimeo. FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Ojeda, Mariana y Núñez, Claudio (2011). “El trabajo del profesor de secundaria en contextos sociales diversos. Características asumidas y sentidos atribuidos por los propios actores”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, año 1, n° 1.
- Ojeda, Mariana Cecilia; Ramírez, Ileana; Núñez, Claudio y Saucedo, María Gloria (2015). “La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias: Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 2 al 4 de septiembre.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: OEI.
- Perazza, Roxana (2014a). “Comparativo de países del Mercosur”. En Perazza, Roxana, *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseco.
- (2014b). “El trabajo de los maestros y profesores en los sistemas educativos. Argentina”. En Perazza, Roxana (coord.), *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseco.
- (2015). *La norma laboral docente en Argentina: entre la historia y los retos futuros*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Poliak, Nadina (2007). *¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Rivas, Axel (2015). “Una política integral para los docentes.” En Tedesco, Juan Carlos (comp.), *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sosa, Rosana (2014). *El trabajo en cuestión. Los actores educativos y la disputa de sentidos en el territorio de la escuela*. Tesis de Maestría en Economía Social, Universidad Nacional de General Sarmiento, Mimeo.
- Tenti Fanfani, Emilio (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Buenos Aires: IPE.
- (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2010). “Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual”. *Educación en Revista*, n° 1, pp. 37-76.
- Terigi, Flavia (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. *Propuesta Educativa*, año 15, vol. 1, n° 29, pp. 63-71.
- (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento N° 50, PREAL.

- (2012a). “Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria”. En Tenti Fanfani, Emilio (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IPEE-Unesco.
- (2012b). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana
- (2015). *Diálogos del SITEAL. Conversación con Flavia Terigi: La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional*. Buenos Aires: SITEAL.
- Terigi, Flavia; Fridman, Marcela; Delgadillo, María Carmen; Pico, Laura y Ponce de León, Aldana (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina. Informe final*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, Flavia; Briscioli, Bárbara; Scavino, Carolina; Morrone, Aldana y Toscano, Ana Gracia (2013). “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”. *Revista del IICE*, n° 33, pp. 27-46.
- Tiramonti, Guillermina (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.
- (2015). “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”. *Propuesta Educativa*, año 24, vol. 2, n° 44, pp. 24-37.
- Tiramonti, Guillermina; Ziegler, Sandra; Montes, Nancy; Arroyo, Mariela y Nobile, Mariana (2012). *Descripción Técnica del Proyecto “Incidencia de las formas de designación docente en la posibilidad de cambio del formato escolar de la escuela secundaria y en la promoción de mejoras en las trayectorias estudiantiles”*. Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.
- Toscano, Ana Gracia; Diez, María Laura; Di Virgilio, Mercedes; Serial, Alejandra; Heumann, Walter; Scasso, Martín y Perazza, Roxana (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Conurbano (Argentina)*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Unesco (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC-Unesco.

- Vaillant, Denise (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documento N° 31, PREAL.
- Vanella, María Delfina *et al.* (2013). Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Córdoba: Unicef-Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Veiravé, María Delfina y Núñez, Claudio R. (2006). “La reforma educativa de los ’90. Los profesores de secundaria: entre la resistencia y la continuidad en el puesto laboral”. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. Resistencia: Universidad Nacional del Nordeste.
- Veiravé, Delfina; Ojeda, Mariana; Núñez, Claudio y Delgado, Patricia (2006). “Las narrativas biográficas para la comprensión de la vida y el trabajo del profesor de la escuela media”. VI Seminario Red ESTRADO, UERJ, Río de Janeiro, 6 y 7 de noviembre.
- Vélaz de Medrano, Consuela y Vaillant, Denise (2010). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Santillana.

Anexo

Recorridos de investigación y análisis del corpus

Este trabajo responde a algunos de los interrogantes que fueron surgiendo en el recorrido de investigación sobre la escuela secundaria en la Argentina en diferentes proyectos de investigación coordinados por Guillermina Tiramonti en el Área Educación de FLACSO. En un primer momento, se trabajó la condición fragmentada del sistema educativo, lo que llevó a explorar la relación entre esa configuración y los modos en los que se desarrolló la expansión del sistema educativo, a partir de la creación de nuevas modalidades y tipos de escuelas para distintas poblaciones. Más allá de las distintas modalidades, la forma organizacional y la currícula de la escuela media no variaron de manera sustantiva, aunque, a fin de dar respuesta a las necesidades que los nuevos grupos poblacionales tenían para sostener la escolarización, se fueron implementando paulatinamente distintos dispositivos de apoyo: tutores, asesores pedagógicos, apoyo escolar, otras funciones docentes y otros programas (Arroyo y Poliak, 2010, 2011; Arroyo y Nobile, 2012). Ante estas nuevas demandas y funciones, la cuestión del trabajo docente empezó a cobrar forma, sin ser todavía una pregunta central en la investigación.

Desde esta perspectiva, en un segundo momento se trabajó sobre las denominadas Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, tratando de entenderlas en el marco de un sistema fragmentado, pero también como un intento de generar variaciones en un modelo organizacional que desde el supuesto de homogeneidad produjo históricamente amplísimas exclusiones. Asimismo, se analizó la importancia que tenía en esta propuesta el modo en que la política interpellaba a los actores e instituciones, y sobre todo, la centralidad de los equipos de conducción para construir determinadas condiciones de escolaridad. Observamos así que en las Escuelas de Reingreso se plasmaban muchas de las tensiones que atraviesan el sistema educativo actual.

En este trabajo se inició el análisis de la relación entre el formato escolar, la organización curricular y la configuración del trabajo docente. Las nuevas demandas a los docentes (que van más allá de la especialización e incluyen nuevas funciones, como el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes) empiezan a erosionar algunas de las formas tradicionales de construir la identidad docente para el nivel y encontramos en estas escuelas nuevas formas de significar la tarea de enseñar (Arroyo, 2012; Arroyo y Poliak, 2010, 2011). Al mismo tiempo, esta propuesta permitió formular la pregunta

sobre las potencialidades y limitaciones de los modos en los que los docentes se inscriben en las instituciones. Se identificaron así dos dimensiones de este problema: por un lado, las formas de designación de los profesores como posibilidad material de concentrar horas, de participar de otras actividades institucionales y de trabajar con otros. Por el otro, la dimensión subjetiva, es decir, los modos en que los docentes construyen sus identidades docentes en relación, entre otras cosas, con los proyectos institucionales.

Los proyectos antes reseñados abrieron interrogantes respecto de los límites del formato escolar tradicional para posibilitar la incorporación de nuevos sectores sociales y marcaron también las potencialidades en materia de innovación de contenidos y formas de enseñar y aprender de otros espacios no tradicionales –léase talleres y actividades no curriculares– ya existentes en las instituciones. Interrogantes que cobran más fuerza aún en el marco de las políticas para el nivel secundario que comienzan a elaborarse luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación,¹ en las cuales los nuevos formatos escolares, las nuevas tareas y funciones de la escuela y el papel de los docentes constituyen ejes centrales.

El recorrido señalado permite explicar cómo se llegó a recortar lo que es el objetivo central de este trabajo: indagar las relaciones –y restricciones– que el puesto de trabajo docente impone en relación con las posibilidades de concreción de las nuevas propuestas políticas para el nivel secundario, tanto en relación con el acompañamiento de las trayectorias escolares, como con la introducción de nuevos contenidos y prácticas culturales.

Breve reseña descriptiva del tratamiento del corpus

De la base de datos RIES tomamos 67 textos. Si bien esta brindaba mucha información, las categorías de clasificación no respondían cabalmente a las preguntas de investigación con las que este equipo venía trabajando. Es decir, si se ingresa por la categoría denominada *Profesores/Docentes* quedan excluidos aquellos trabajos que abordan el puesto de trabajo docente como una dimensión a analizar entre las políticas educativas que procuran realizar cambios de relativa profundidad en la escuela secundaria. En función de lo anterior, se realizó una lectura transversal de toda la base para rastrear en las investigaciones clasificadas bajo otras categorías –especialmente la denominada *Políticas*

¹ Resoluciones 84/CFE/2009 y 93/CFE/2009.

educativas e inclusión— que aparecen acerca del trabajo y el puesto de trabajo de los docentes de nivel medio.

En total se analizaron alrededor de 87 trabajos, al agregar 20 nuevos textos al corpus de 67 producciones de la base RIES. Para seleccionarlos, se siguieron los criterios de pertinencia de la base de datos, restringiéndose a investigaciones, evaluaciones y estudios. Por lo cual, no se contemplaron producciones limitadas a la divulgación de experiencias. Entre ellas, solo se incluye alguna investigación previa al recorte temporal seleccionado, por tratarse de antecedentes que introdujeron la problematización del puesto de trabajo docente dentro de la literatura nacional; investigaciones que comparan de manera sistemática características relativas a la organización del trabajo docente en América Latina, para enmarcar la discusión a nivel regional; y algunas investigaciones producidas en el marco de la Red ESTRADO, por tratarse de una red de estudios especializada en trabajo docente, que integra en sus producciones —entre otros— documentos de origen sindical que se encontraban subrepresentados en la base de datos. Por razones de factibilidad y recursos, y a diferencia de los trabajos extraídos de la base que intentaron contemplar la totalidad de textos referidos a este objeto de estudio, entre este último conjunto de trabajos se seleccionó solamente algunas de las producciones realizadas.

En cuanto a la distribución de los trabajos en función del tipo de estudio se observa que, en relación con su origen, la amplia mayoría fueron realizados por universidades o centros de investigación. Otros fueron realizados por direcciones de investigación de organismos del Estado, como la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación Nacional y la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Un tercer grupo fue desarrollado por organismos internacionales, entre los que se encuentran tanto informes centrados en el análisis de la organización del trabajo docente a nivel regional como investigaciones referidas exclusivamente al caso argentino. Por último, se trabajó con un pequeño conjunto de trabajos de producción sindical basados en investigaciones. Por razones de factibilidad y por no encontrarse dentro de la base de datos se pudo abarcar apenas una porción de esta producción, pero se considera que incorporar trabajos de este tipo enriquece los puntos de vista desde los cuales se ha abordado la problemática de la organización del trabajo y el puesto de trabajo docente en la Argentina en el período de estudio.

En relación con la metodología utilizada, la amplia mayoría de los trabajos se basan en investigaciones cualitativas y utilizan técnicas diversas, como el

análisis de documentos, la realización de entrevistas o la observación participante, entre otras. No obstante, particularmente entre los trabajos regionales comparados y los que analizan las condiciones de trabajo docentes, un grupo de estudios se enmarcan en la tradición cuantitativa de análisis, basándose en fuentes secundarias de datos, tanto censales como muestrales.

En cuanto a la clasificación de los textos y el análisis de contenidos se encontraron dos tipos de trabajo que abordan dimensiones relativas al trabajo docente: trabajos regionales comparativos que analizan estas dimensiones simultáneamente y trabajos nacionales que profundizan en alguna de ellas. A los fines de la presentación, se diferencian estos dos tipos de trabajo por las características distintivas de los trabajos internacionales cuya riqueza estriba en la comparación de los distintos países y dimensiones, pero que, por lo general, no problematizan el puesto de trabajo docente.

Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)

*Flavia Terigi y Bárbara Briscioli**

Presentación

Este escrito presenta un estado del arte sobre trayectorias escolares en educación secundaria. Se organiza con un primer apartado que describe el surgimiento de la temática, en el que se reconstruyen los desarrollos teóricos desde la década del setenta hasta la actualidad, en particular, el despliegue de la categoría trayectorias escolares en relación con los paradigmas vigentes y la expansión de los sistemas escolares. En el segundo apartado se detalla el proceso de selección del corpus, y en el tercero, los diferentes modos de abordaje de las trayectorias escolares en las investigaciones relevadas. La perspectiva adoptada en cada investigación y/o su foco particular, fueron delineando la construcción del objeto, mostrando su complejidad y precisando los alcances de la conceptualización.¹ En el cuarto apartado se sistematiza parte de los resultados de las investigaciones relevadas,

* Lucila da Silva, becaria doctoral Conicet y miembro del equipo coordinado por Silvia Martínez en la Universidad Nacional del Comahue, colaboró con la tarea de sistematización de la Base de las tesis.

¹ Se agradece especialmente la lectura de la versión presentada en la Reunión Nacional sobre Investigaciones en Educación Secundaria IV (mayo de 2017) y los valiosos comentarios de la Dra. Sandra Ziegler para precisar y enriquecer esta producción.

para plantear núcleos problemáticos que dan cuenta del conocimiento producido en torno a las trayectorias escolares. Por último, se reflexiona sobre los aportes de estos conocimientos a la educación secundaria.

Con respecto al corpus trabajado, lo primero que debe resaltarse es la dificultad para definirlo. Por un lado, debido a la construcción multidimensional del concepto, que hace que estudios más amplios sirvan para enmarcar la temática, pero no sean específicos; o a la inversa, investigaciones sobre una política o dispositivo institucional, se vuelvan pertinentes porque consideran a las trayectorias como una línea de indagación. Por otro lado, la utilización del vocablo “trayectorias” no implica necesariamente su pertinencia en este relevamiento, dada la falta de especificidad en muchos casos, o directamente, por su uso asimilado al recorrido por el sistema escolar, sin atención en el análisis a las condiciones institucionales de escolarización. Esta especie de “uso compulsivo”, debe relacionarse con la *estelaridad del concepto*, aspecto al que se hará referencia en el cierre del artículo. Para ilustrar la complejidad mencionada, se detalla en anexo el trabajo de rastreo realizado.

Los estudios sobre trayectorias escolares: cómo surgen y cómo ingresan en el campo de la investigación educativa en Argentina

El estudio de las *trayectorias* surge en la línea de la sociología francesa, que intenta comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales. El concepto “trayectorias” centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo, a partir del estudio de temáticas específicas, tales como trabajo, migraciones, educación, entre otras. La noción de trayectoria viene a plantearse como un concepto teórico-metodológico que, más allá de la temática particular abordada, hace un aporte superador a las discusiones del campo sociológico en torno a la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo (Frassa y Muñiz Terra, 2004). Las diferentes tradiciones han ponderado uno de los dos términos, y han sido fructíferos estos debates (ver, por ejemplo, Bourdieu, 1989 y Clot, 1989). En cambio, en las reconstrucciones más recientes, se considera la particular articulación de las dimensiones subjetivas y las condiciones objetivas en que se desarrolla una trayectoria vital y la variabilidad del tiempo en la configuración de esa articulación (Muñiz Terra, 2012). De este modo, el concepto propone analizar en su complejidad los recorridos de

los sujetos, haciendo foco en un área específica (por ejemplo, las trayectorias laborales), pero sin dejar fuera de consideración el resto de las esferas que los componen. Por el contrario, el análisis de estos procesos pretende dar cuenta del fuerte entramado existente entre las diversas esferas, recuperando la dinámica propia de la vida social (Godard, 1996).

El ingreso de la temática en el campo educativo tuvo su origen en los hallazgos de las teorías reproductivistas, cuyos principales estudios han sido los de Bourdieu y Passeron (1970); Baudelot y Establet (1971) y Bowles y Gintis (1976). Estas investigaciones evidenciaban la *existencia de circuitos educativos diferenciados* correlacionados con la clase social de origen, a partir de la cual promovieron una serie de indagaciones y desarrollos en el área de la sociología de la educación. A medida que comenzaron a cuestionarse los enfoques deterministas, se anunciaba que es la escuela misma la que produce las injusticias por sus mecanismos selectivos (Dubet y Martuccelli, 1996). Más aún, en escenarios posmasificación, transcurridas décadas de democratización, no lograron atenuarse los procesos de segmentación y fragmentación del campo escolar en países europeos (Verhoeven, 2013), en parte por el “efecto establecimiento” que genera el cuasimercado (Dumay y Dupriez, 2008). Estos procesos se complejizan todavía más cuando se acerca la mirada hacia los recorridos dentro del sistema educativo, pues se evidencia un fenómeno de *multiplicación y de fragmentación de las trayectorias* posibles (Verhoeven, 2013).

Del mismo modo, las teorías reproductivistas inspiraron investigaciones empíricas en la Argentina, las cuales permitieron comprender las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad social y escolar (Braslavsky, 1985). En este sentido, si bien el origen social es el factor de mayor peso para comprender las desigualdades, cuando se estudia “el comportamiento de la escuela media respecto del procesamiento de las diferencias de origen y su vinculación con las posibilidades de inserción futura en el mercado de trabajo” (Filmus, Kaplan, Miranda y Moragues, 2001: 115) otras dimensiones se suman a la consideración. Por ejemplo, se analizan indicadores educativos (ver cuadro 130 en Filmus *et al.*) –si el alumno tiene sobreedad, se llevó materias, repitió (o no, en todos los casos)– para ponderar la incidencia de cada uno de ellos en el devenir de sus “carreras escolares” y a futuro. En esta misma publicación, Kaplan introduce la dimensión simbólico-subjetiva de las trayectorias socioeducativas,² que conjuga

² Es interesante la reconstrucción que hace Carina Kaplan de la conceptualización de las trayectorias desde un enfoque socioeducativo para visualizar lo que una categoría define, y luego

las representaciones sociales de los profesores (Bourdieu y Saint Martin, 1975) con los sentidos atribuidos a los desempeños diferenciales de los alumnos y su poder anticipatorio del destino de cada uno de ellos. La introducción de esta dimensión abre a toda una línea de investigaciones que se ocupan de analizar la *experiencia escolar*, la construcción de identidades, y más recientemente, el estudio de las emociones.

Los desarrollos teóricos posteriores de Bourdieu (2006 [1979], 1989) y las conceptualizaciones de Elias (1998) han servido como fuente de inspiración para construir una definición del concepto de trayectorias escolares (Kaplan y Fainsod, 2001), proponiendo comprenderlas en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo.

Investigaciones posteriores adoptaron el concepto trayectorias escolares porque —al despojarse de los análisis binarios de los factores escolares y extraescolares— permitía complejizar la comprensión de las *dificultades* en los tránsitos por la escolaridad (DINIECE, 2004). En rigor, la discusión teórica que subyace a los estudios de trayectorias ha sido retomada en el campo de las ciencias sociales a través de la problematización de la relación de los pares individuo-sociedad, estructura-acción, objetivo-subjetivo que recorren los desarrollos de Durkheim, Marx, Weber y, más recientemente, de Bourdieu, Ball, y Lahire (Montes y Sendón, 2006). En este contexto, “hablar de trayectorias también implica la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas” (Montes y Sendón, 2006: 382). En suma, las “trayectorias escolares” solo pueden comprenderse dentro de un marco más amplio, como son las trayectorias educativas y vitales (Briscioli, 2013).

En menor medida, algunos equipos adoptaron la *perspectiva antropológica*, considerando a la trayectoria como una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que estos asumen para el sujeto (Santillán, 2007). Esta perspectiva, ofrece “aportes relevantes para advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, y que —en tal caso— se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados” (Santillán, 2007: 898).

su devenir a partir de nuevas lecturas, y cómo va complejizándose o precisando sus alcances. La investigadora reconoce también la influencia del libro *La corrosión del carácter* de Sennett en esta producción.

El interés por el estudio de las trayectorias escolares se sitúa a partir de la preocupación por la situación de la escolarización secundaria en Argentina – que se comprueba también en otros países de la región–, caracterizada por el fracaso en los primeros años del nivel. Ese fracaso comenzó a ser analizado en términos que hoy se consideran propios del estudio de trayectorias, al ser localizado en la transición entre niveles. Así, el concepto de *transición* se encuentra entre los primeros que abren la cuestión de los recorridos de los sujetos en el sistema escolar. A partir de estas formulaciones, en los estudios se consideró a la *transición escolar* como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad en la experiencia del sujeto con respecto al pasado. Las trayectorias teóricas diseñadas por el sistema prevén una transición de estas características en el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria. El concepto de transición abrió además la posibilidad de otros análisis, ya que, junto con las transiciones entre niveles previstas por las trayectorias teóricas, deben considerarse las que suceden en las trayectorias reales; entre otras, la repitencia que separa del grupo de pares, el cambio de escuela, el abandono temporario (Terigi, 2013).

En la Argentina, la promulgación en 2006 de la ley de obligatoriedad de un nivel ya masificado, pero con dificultades para retener y permitir que sus alumnos egresen, puso en el centro de la escena un problema político y pedagógico. Cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen, que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela, o que, aprendiendo en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela, acceden a contenidos de baja relevancia y ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores (Terigi, 2009). En este contexto, el concepto de trayectorias escolares permitió poner el acento en los “puntos críticos” en los recorridos por el sistema educativo, y planteó los desafíos pendientes para alcanzar la “plena inclusión” (Terigi, 2008b). Las trayectorias escolares analizadas desde los estudios sobre “abandono escolar” buscan complejizar el análisis de causas, motivos y factores por los que los estudiantes dejan de asistir a las instituciones educativas (Kantor, 2001; Binstock y Cerruti, 2005; SITEAL, 2008).

Ahora bien, sin perder de vista los antecedentes reseñados, Terigi (2008) focaliza en las condiciones institucionales que estructuran las trayectorias escolares, para comprender de qué modo diseñan un recorrido lineal estándar, la

“trayectoria teórica”, que funciona como norma y cataloga como desvío todos los demás recorridos posibles de los sujetos por el sistema educativo; es decir, las trayectorias reales o “no encauzadas”.

El interés por analizar el *régimen académico*, entendido como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder, estuvo dado por la posibilidad de considerar su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar, bajo la hipótesis de que los regímenes académicos plantean condicionamientos difíciles de modificar, que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos (Baquero *et al.*, 2012).

Desde la perspectiva que sostiene este trabajo, las trayectorias escolares son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema, expresado en las denominadas “condiciones de escolarización” (Terigi, 2015). Es decir, que se considera como unidad de análisis el/los recorrido/s de los sujetos por las instituciones educativas –lo que incluye la dimensión temporal de ese proceso– en relación con las condiciones de escolarización que propone el sistema escolar, que siempre implican restricciones en los modos de transitarlas.

Diferentes modos de abordar las trayectorias escolares en las investigaciones relevadas

Las perspectivas multidimensionales de reproducción de las desigualdades plantean focos diversos para analizar el lugar de la educación en este proceso, entre los cuales se ubican los abordajes de las trayectorias escolares. Como se ha explicitado, el estudio de las trayectorias supone interacciones complejas que se sitúan tanto a nivel estructural e institucional macrosocial como a nivel microsociedad institucional e individual (Dubar, 2001), aunque en la consideración de estos niveles de análisis varía la incidencia o el valor explicativo de cada dimensión en el proceso.³ En la perspectiva que sostiene este trabajo, se insiste en la importancia de la trama que vincula estos niveles de análisis. Sin embargo, se considera de modo analítico la distinción entre lo estructural/lo institucional/lo subjetivo porque, más allá del reconocimiento de la confluen-

³ Se agradecen los aportes de Claudia Jacinto en estas consideraciones.

cia de las esferas de las vidas de los sujetos, las investigaciones deben focalizar en objetos plausibles de ser abordados; razón por la cual se vuelven necesarios recortes específicos.

Se presenta a continuación un mapa de los enfoques que adoptan las producciones relevadas: investigaciones que buscan comprender las trayectorias escolares con énfasis en una perspectiva estructural, las que focalizan en la incidencia de la dimensión institucional en la configuración de las trayectorias escolares, y las que consideran las trayectorias escolares desde la perspectiva de los sujetos que transitan por las instituciones educativas.

Las trayectorias escolares iluminadas desde una perspectiva estructural o sistémica

El nivel estructural en sentido estricto remite a los estudios sobre “desigualdad educativa” que, si bien no abordan explícitamente las trayectorias escolares, aportan un marco para su comprensión. Aquí se incluyen los informes sobre las condiciones de vida de la niñez y adolescencia (Salvia, 2008), y las desigualdades sociales en las oportunidades educativas en la Argentina (Tuñón, 2010, 2011). También se consideran los estudios sobre movilidad social y educacional (Jorrat, 2014). En otros casos, se suma la dimensión espacial, tanto cuando se alude a las consecuencias de la estigmatización territorial (Kessler, 2012) como cuando se examinan las estructuras de oportunidades delimitadas geográficamente (Steinberg *et al.*, 2016).

En este mismo nivel, pero abordando específicamente las trayectorias escolares, se sitúan los informes de estadísticas educativa producidos por las direcciones de investigación de los ministerios de educación tanto a nivel nacional como jurisdiccional.⁴ En cuanto a la DINIECE, el desarrollo del “Sistema Nacional de Indicadores Educativos” permitió identificar tendencias y señalar problemas en la dinámica de los procesos educativos (Oiberman, 2004; Jáuregi, 2005), así como el planteo de deudas pendientes y nuevos desafíos a partir de la promulgación de la obligatoriedad de la educación secundaria (Capellacci, Miranda y Sinisi, 2007).

Por su parte, la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires produce informes

⁴ Las producciones de estos organismos abarcan tanto informes basados en estadística educativa, como investigaciones de corte cualitativo, como se verá en el desarrollo de este trabajo.

que, a partir de indicadores educativos, muestran problemas en las trayectorias escolares. Tal es el caso de los que analizan las tasas de escolarización en el nivel medio y el descenso de matrícula e incremento de la repitencia en nivel medio común, ambos elaborados por Catalá *et al.*, en 2004. Seguidamente, el informe sobre datos estadísticos de escuelas técnicas (Catalá *et al.*, 2005) aportó al análisis de la evolución de los indicadores de eficiencia del nivel medio común en planes de 5 y 6 años (Catalá *et al.*, 2006).

Se elaboró también un relevamiento sobre el abandono en las escuelas de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires (Catalá *et al.*, 2006) y un diagnóstico del nivel medio en la ciudad de Buenos Aires (Montes y Catalá, 2007). Luego se construyeron perfiles de abandono escolar en la ciudad de Buenos Aires, en el nivel secundario, para los años 2004 y 2008, cruzando estadística educativa con datos de la Encuesta Anual de Hogares (Con, 2010).

En esta línea, el informe sobre la dinámica de la matrícula de educación secundaria en la ciudad de Buenos Aires plantea desafíos institucionales para la inclusión (Canevari *et al.*, 2011) y el estudio de esta dinámica entre los años 1998 y 2010 propone un balance a diez años de la aprobación de la obligatoriedad del nivel secundario en la Ciudad (Canevari *et al.*, 2012).

Más recientemente, se propuso el análisis combinado de la repitencia y el abandono en las escuelas secundarias estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, teniendo en cuenta que estos indicadores, medidos a nivel institucional, adquieren nuevos sentidos cuando en su lectura se conjuga con otras dimensiones.

Sin negar la preocupación que implica un alto porcentaje de alumnos repetidores en una escuela, también cabe contemplar la posibilidad de que el mismo exprese –en un contexto institucional de bajo abandono– los resultados de una apuesta institucional a la retención escolar, materializada tanto en el sostenimiento de los alumnos repetidores de la propia escuela como en una alta receptividad de estudiantes en igual situación (Austral, 2014: 15).

Por otra parte, se registran otra serie de informes sobre el acceso y la finalización de la educación secundaria en la población joven y se plantean los logros, desafíos y disparidades en tres provincias de la Argentina: Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos (Ferreyra, 2015).

En el Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán también se produjeron diagnósticos sobre EGB3 y Polimodal (Pérez Zamora, Pannuto y

Olea, 2007b) y análisis de la educación en la modalidad rural (Pérez Zamora, Pannuto y Olea, 2008, 2009 y 2013). Asimismo, se destaca entre sus publicaciones los estudios de cohorte y longitudinales por tratarse de los pocos hallados en la Base de datos (Pérez Zamora, Pannuto y Olea, 2007a, 2011). Resulta de interés el análisis de cohortes permitiendo comparar datos del nivel secundario desde 1999, y realizar proyecciones con los datos disponibles hasta 2007.

En una de las tesis relevadas se realizó un estudio longitudinal basado en datos estadísticos. Se utilizó un panel de corto plazo para identificar aquellos rasgos y factores que tienen un impacto tanto en el abandono, como en el posterior reingreso en el nivel medio (Bustos, 2008).

Como intento más explícito de entrecruzamiento de niveles, se reconocen investigaciones sobre segregación social y segmentación educativa (Krüger, 2012, 2013) que analizan la importancia de los procesos endógenos al sistema educativo en la definición de las trayectorias de los estudiantes; y sobre escenarios educativos en función del nivel de abandono de las escuelas secundarias (Steinberg, 2014).

El énfasis en el nivel institucional en la configuración de las trayectorias escolares

El intento de comprender el lugar de la escuela en la reproducción de las desigualdades (o no) fue atribuyendo cada vez más espesor a la preocupación que adquiere el nivel institucional en este proceso. Explícitamente, Dussel (2014) se pregunta: “¿Que está haciendo hoy la escuela media con la desigualdad?” Y señala desde la perspectiva de los directivos las posibilidades y límites de la acción escolar en el contexto actual.

Siguiendo el abordaje epistémico planteado por la teoría de Bourdieu, con herramientas conceptuales de Elias y Giddens, cabe preguntarse por la participación del nivel medio en la producción/reproducción de la diversidad de capitales socioeducativos y culturales para los distintos sectores sociales, que se traduce en la inquietud por el papel de la institución educativa en el proceso de construcción de las desigualdades sociales en San Juan (Montañez, Demartini y Manchinelli, 2006).

Al momento de analizar qué hacen las instituciones para favorecer los tránsitos de los adolescentes y jóvenes por el nivel secundario, se plantean diferentes focos y abordajes para hacerlo. Se presentan en primer lugar las investigaciones

que analizan las trayectorias en instituciones de educación común en las que se implementa alguna política particular, y las que lo hacen en ofertas con algún tipo de variación en el formato escolar o en la modalidad de jóvenes y adultos. Se incluyen también en este eje los estudios sobre los efectos de las políticas sociales y socioeducativas en las trayectorias escolares y los que abordan la continuidad de estudios desde la perspectiva del ingreso a la universidad.

En educación común

A escala nacional se investigó la implementación de los planes de mejora institucional (Montesinos y Shoo, 2013, 2014) y en Santa Fe y Entre Ríos se analizaron las políticas públicas sobre trayectorias escolares y el modo en que los actores escolares resignifican estas políticas (Andretich, 2014). Asimismo, se estudió la tensión inclusión/exclusión en el nivel secundario de escuelas públicas de Ushuaia (Larrondo *et al.*, 2014); y la repitencia en la localidad de Barreal en San Juan (Saavedra, 2015). En cambio, en la ciudad de Córdoba se analizan las prácticas institucionales para explicar las diferencias en el nivel de rendimiento interno en una muestra de escuelas del Ciclo Básico Unificado (Brigido y Ríos, 2009). Partieron de la construcción de índices para identificar aquellas prácticas institucionales que podrían considerarse factores explicativos, bajo el supuesto de que se sabe poco acerca del papel que juega lo que ocurre dentro de la institución educativa (en relación con que está suficientemente probada la incidencia de los factores extraescolares en el rendimiento escolar).

Los equipos de investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires también realizaron estudios cualitativos sobre la oferta escolar y los dispositivos específicos para la inclusión. Analizaron en dos escuelas técnicas y dos escuelas medias las acciones institucionales variadas y complejas que buscan ofrecer a los estudiantes oportunidades para transitar y completar la educación secundaria (Dabenigno *et al.*, 2010). Luego, rastrearon las configuraciones y propósitos de la “pareja pedagógica” en el primer año de la secundaria y actuación de las políticas (Austral, Dabenigno y Larripa, 2013) y las iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria (Dabenigno *et al.*, 2014); en ambos casos, debido a los diagnósticos que indican que los mayores niveles de repetición y abandono se registran en el primer año de estudio. En otros casos, como dispositivos de apoyo a la escolaridad secundaria, analizaron las tutorías (Dabenigno *et al.*, 2013 y 2015), por considerarlas un dispositivo privilegiado de seguimiento de

la trayectoria escolar de los alumnos, cuya exploración resulta fértil para producir conocimiento sobre los modos en que, desde las políticas jurisdiccionales y las prácticas institucionales, pueden generarse condiciones que favorezcan la retención y fortalezcan las oportunidades de aprender de todos los jóvenes.

Finalmente, se registró una investigación que aborda solo un caso, en la que se analiza una “propuesta pedagógica novedosa” de una escuela secundaria de la ciudad de Neuquén, que se propone incluir sectores de bajos recursos de la ciudad (Garino, 2012).

En la perspectiva que hace foco en el nivel institucional, se suma la consideración del régimen académico de la escuela secundaria; en particular, las condiciones que este régimen les impone a las/os alumnas/os. A sabiendas de la disrupción que provoca el ingreso al nivel secundario en la experiencia escolar, se plantea que el carácter elusivo del régimen académico, la falta de explicitación de sus diversos componentes y más aún la ausencia de instancias de trabajo sobre estas regulaciones, operan obturando las trayectorias escolares de los y las estudiantes (Baquero *et al.*, 2009, 2012). La investigación se realizó en escuelas comunes del conurbano bonaerense y abrió a la indagación en iniciativas que variaban su régimen académico que serán abordadas a continuación.

En programas u ofertas con algún tipo de variación en el formato escolar

En este contexto, el estudio de iniciativas de política educativa o programas que plantean algunas variaciones en la matriz organizacional (Terigi, 2008a) y en el régimen académico de la escuela secundaria buscaban analizar en qué medida otras condiciones producen cambios en las trayectorias escolares de los y las estudiantes, y más ampliamente, otra experiencia escolar (Baquero *et al.*, 2009, 2012).

En esta línea, las investigaciones relevadas analizaron las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (Arroyo *et al.*, 2007; Krichesky, G. *et al.*, 2013; Tiramonti *et al.*, 2011 y Briscioli, 2013); los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) en la provincia de Buenos Aires (Toscano y Diez, 2012); el Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela Secundaria 14-17 (Kravetz, 2012; Vanella y Maldonado, 2013, 2014). También se produjeron análisis comparativos de estas experiencias y más ampliamente reflexiones sobre los tipos de variaciones propuestas en cada caso, y su potencial democratizador (Terigi *et al.*, 2013; Krichesky, M., 2014; Arroyo y Nobile, 2015).

Otras dos propuestas alternativas fueron analizadas: el Plan FinEs 2 Secundaria, que tensiona las tradiciones selectivas del nivel secundario y la dominancia en la educación de jóvenes y adultos, que tienden al formato escolar clásico, y que a la vez pone en cuestión las representaciones vigentes acerca de la legitimidad y posibilidad de la extensión de la obligatoriedad escolar para el conjunto de los sectores sociales (Finnegan y Brunetto, 2014). La segunda propuesta fue la de un Bachillerato Popular, en una fábrica recuperada por sus trabajadores (caso IMPA). En esta investigación se analizan las trayectorias escolares de la población estudiantil del bachillerato (Elisalde, 2013).

Por último, se hace referencia a una experiencia de mayor escala en la provincia de Neuquén, dada la implementación de un nuevo régimen académico, donde el proyecto de recursado de materias y la incorporación de un período adicional de orientación y evaluación se perfilan como innovaciones, reavivando antiguos y nuevos debates sobre los modos de estar de los/as jóvenes en la escuela y la calidad de los aprendizajes. Desde un enfoque cualitativo, se retoman algunos sentidos otorgados a la experiencia de recursado, a partir del análisis de entrevistas semiestructuradas realizadas a jóvenes cuyas historias escolares están marcadas por idas y reingresos a la escuela (Moschini, 2013).

En la modalidad de jóvenes y adultos

Se sitúan aquí los estudios que focalizan en las variadas propuestas de educación de jóvenes y adultos.

La investigación sobre la implementación del régimen académico de promoción por asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario de la Ciudad de Buenos Aires buscó generar información preliminar sobre su impacto en la retención y permanencia de los alumnos y en la organización pedagógica de las instituciones (Roitemburd *et al.*, 2003).

Luego se analizó si el Programa Adultos 2000 resulta adecuado para una población que ya atravesó una experiencia educativa signada por el fracaso escolar (Krichesky *et al.*, 2009) y se reconstruyó el perfil de alumnos de escuelas secundarias con planes de 4 años (Krichesky, M. *et al.*, 2010). Y, en un estudio más amplio, se consideró la oferta de educación secundaria para jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires, sus alcances y principales indicadores (Krichesky, M. *et al.*, 2012).

A nivel nacional, en la ex DINIECE, se han desarrollado investigaciones sobre trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela

media (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2010), así como de estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (De la Fare, 2013).

Efectos de las políticas sociales y socioeducativas en las trayectorias escolares

Las investigaciones que aquí se reseñan analizan las políticas sociales y su incidencia sobre la escolarización secundaria. Para el caso de la Asignación Universal por Hijo para la protección social iniciada durante 2009 en la Argentina, se propone discutir de qué modo la condicionalidad escolar en el marco de las políticas educativas vigentes contribuye a la democratización del sistema escolar (Gluz, 2015) y se analiza la experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social (Gluz y Rodríguez Moyano, 2014).

El análisis del Programa “Envión” desarrollado en un municipio de Buenos Aires busca conocer las modalidades concretas de promoción y protección de derechos de adolescentes y jóvenes que el programa desarrolla, analizando las dificultades encontradas a la hora de implementar el nuevo enfoque consagrado en la legislación vigente. Para esto explora los dispositivos institucionales implementados para sostener las intervenciones. En el caso de la educación en particular, analizan las estrategias y dispositivos que se van desarrollando para garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos de niños/as y jóvenes y la incidencia del Programa sobre las trayectorias educativas de los/as jóvenes (Freytes Frey, 2013).

Por último, se consideran las contribuciones de las políticas socioeducativas (Centros de Actividades Juveniles, Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar y Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario) a las escuelas secundarias. Interesó particularmente estudiar el desarrollo de estas iniciativas en terreno: los procedimientos que caracterizan los procesos de gestión, las alternativas que ponen en juego quienes toman a su cargo y participan de estos programas socioeducativos, los problemas que se plantean y los que enfrentan, los sentidos y articulaciones que van construyendo individual y colectivamente los protagonistas de las escuelas estudiadas, en la apropiación de estos programas (Finnegan y Serulnikov, 2014).

La consideración de la continuidad de estudios

Ante la constatación de las dificultades académicas con las que se encuentran los jóvenes cuando ingresan a la universidad, un equipo de investigadores de la

Universidad Nacional de General Sarmiento desarrolló un proyecto que tiene entre sus objetivos construir conocimiento acerca de las mejores maneras de acompañar a los estudiantes en el tránsito entre escuela secundaria y universidad (Krichesky, G.; Pogré y Charovsky, 2015).

En otros casos, a sabiendas de la relevancia de las disposiciones de lectura y escritura de los estudiantes para acceder a la universidad, se investigaron las competencias que constituyen condiciones necesarias para cumplir con los requerimientos del proceso de ingreso y permanencia en la Universidad Nacional de Lanús, así como las prácticas que colaboran en la continuidad de estudios de los alumnos (Geneyro *et al.*, 2013). Del mismo modo, en el curso de ingreso al Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata han observado que las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes tendrían un papel protagónico para el logro de la permanencia y el egreso de las carreras. Aunque plantean como hipótesis que, además de una distancia en términos de saberes literarios y lingüísticos, las posiciones epistemológicas propias del ámbito académico producirían las dificultades con las que se enfrentan los estudiantes ingresantes a la universidad (Botto y Cuesta, 2015).

Algunas tesis también analizan las trayectorias escolares en el nivel secundario, en su articulación con el nivel superior (Corica, 2012; Cortés, 2012; García Maldonado, 2009; Otero, 2006; Severino, 2008; Sucunza, 2015).

En la intersección

Para cerrar el eje que hace énfasis en lo institucional y para continuar con el análisis de los proyectos que consideran la perspectiva de los sujetos, se incluye una investigación sobre permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios de la ciudad de Buenos Aires. Interesa destacar el doble foco que mantuvieron en el proyecto, porque analizaron las iniciativas que cuatro escuelas ponen en marcha para promover la retención y las acciones desplegadas por los estudiantes para sostener su escolaridad (Dabenigno *et al.*, 2010).

Las trayectorias escolares desde la perspectiva de los sujetos

La consideración de las trayectorias escolares desde la perspectiva de los sujetos que transitan por las instituciones educativas abre a diversos abordajes: las in-

vestigaciones ligadas a la experiencia escolar; las que abordan el trabajo en los adolescentes y jóvenes en relación con sus trayectorias y transiciones; las expectativas y aspiraciones de quienes cursan la educación secundaria; y otras sobre cómo continúan sus tránsitos por el sistema educativo. Por último, se presentan las investigaciones sobre elección escolar, que analizan decisiones en apariencia singulares, aunque atravesadas por condicionamientos de diversa índole.

Sobre experiencia escolar

En el marco de una escuela masiva, los desafíos de la obligatoriedad han planteado la necesidad de reconocimiento de cada sujeto, que se traduce en preguntas por las experiencias y los procesos de subjetivación, y en algunos casos en nuevos modos de percibir y trabajar en las instituciones escolares.

Un equipo buscó conocer cómo construyen su experiencia escolar los adolescentes y jóvenes provenientes de sectores sociales bajos, y qué sentidos adquieren para ellos sus procesos de escolarización en la ciudad de Córdoba (Fogolino, Falconi y López Molina, 2008). Otro analizó cómo se procesa la inclusión educativa en escuelas que presentan características institucionales y pedagógicas particulares en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires a través de las percepciones docentes y experiencias educativas de adolescentes (Krichesky, M. *et al.*, 2011).

Otra investigación busca reconstruir las significaciones otorgadas a la escuela media nocturna en Viedma (Castillo, 2008), explorando las experiencias escolares de los sujetos que habitan la “nocturna” (Castillo, 2009). Y en un proyecto se consideraron los modos de describir y de adscribir a la escuela en una institución de educación secundaria del oeste del conurbano bonaerense (Vecino, 2013).

Una línea de indagación interesante ha sido la que consideró la perspectiva de los *excluidos* del sistema escolar. Una investigación sobre el proceso inclusión/exclusión en la escuela secundaria del Gran Buenos Aires definió como universo de análisis a los jóvenes del conurbano bonaerense que dejaron de participar de la experiencia escolar formal entre los años 2006 y 2008 (Benchimol, Krichesky, G. y Pogré, 2011).⁵ Las autoras indagaron en los modos de

⁵ A esta investigación se asocian también otras dos producciones: Krichesky, M. *et al.* (2010). *Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*. Buenos Aires Fundación Cimientos. Krichesky, Graciela (2014). “Reseña de

exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a estos jóvenes a dejar la escuela secundaria.

Con respecto a las tesis producidas en esta línea, algunas indagan las trayectorias escolares como parte de las experiencias que se producen en ciertas condiciones (Fainsod, 2012; Gluz, 2004). En otras, se intenta reconstruir las “dimensiones simbólicas” (Gluz, 2004) o cómo las “representaciones sociales” de los profesores (Kaplan, 2005) estructuran las trayectorias escolares. También se relevan trayectorias para reconstruir los “sentidos atribuidos” de los estudiantes respecto a la escuela secundaria (D’Aloisio, 2015). Deben referenciarse además las que abordan el vínculo entre trayectorias escolares y trayectorias “sociales” (Gabbai, 2012), laborales (Bustos, 2008; Corica, 2012; Cortés, 2012; Seoane, 2013) o “vitales” (Moragues, 2006). Es importante destacar que en su amplia mayoría, las investigaciones se inscriben en “contextos de marginalización urbana” (Fainsod, 2012). Las dos excepciones son los estudios de Gessaghi (2010) y Villa (2011), que problematizan las trayectorias escolares de los sectores “acomodados”. En este sentido, puede mencionarse como vacancia, indagaciones sobre trayectorias (a)típicas, tanto de éxito escolar o fracasos inesperados.

Trabajo y transiciones

La expansión de la cobertura del nivel secundario supone la ampliación de su alcance entre la población adolescente. En estos casos, la escolaridad se suma a las ocupaciones laborales u otras responsabilidades familiares ya asignadas o que emergen (Briscioli, 2013). En este contexto, una investigación analiza la vinculación entre el trabajo infanto-adolescente y la educación con un enfoque teórico metodológico de trayectorias (Macri *et al.*, 2014).

De este modo, en un marco de fragmentación de los mecanismos tradicionales de integración, se busca comprender cómo se constituyen las trayectorias de jóvenes de un barrio periférico de La Plata, entendiendo que los procesos de transición de los jóvenes se caracterizan por su desestructuración y requieren de miradas que consideren sus múltiples esferas vitales: el trabajo, la educación, la familia, el barrio y los grupos de pares (Roberti, 2015).

En otras investigaciones se reconoce el abordaje de la transición educativa y laboral de los jóvenes desde diversos enfoques teóricos y metodológicos (desde

tesis: La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la Provincia de Buenos Aires”. *Propuesta Educativa*, nº 42, vol. 2, pp. 101-103.

las que consideran información secundaria hasta las dimensiones subjetivas), pero dado el interés particular de analizar las experiencias de los jóvenes que integran movimientos de trabajadores desocupados, contemplan la importancia de los lazos y las redes sociales en la conformación de la trayectoria de los jóvenes (Fernández Berdaguer, 2009).

Expectativas y aspiraciones

Algunos equipos focalizan en objetos en apariencia más “inaccesibles”, pero construyen mediaciones para poder capturarlos e interpretarlos. Esto sucede con el estudio de las “expectativas”, pues alude a proyecciones a futuro.

Teniendo como antecedente la exploración de las valoraciones de la escuela secundaria desde de los estudiantes próximos al egreso en la ciudad de Buenos Aires (Dabenigno *et al.*, 2009), a partir de entrevistas de fotoelucidación a jóvenes escolarizados, se indaga en sus aspiraciones educativas (Meo y Dabenigno, 2010).

Otra investigación considera la perspectiva de los jóvenes potencialmente egresados 2012-2013 en la ciudad de Caleta Olivia, y se focaliza en su proyección de futuro en relación con la Educación Superior y el vínculo entre sus expectativas manifiestas, acerca de la experiencia escolar que transitaron en el nivel secundario. Por tanto, se lo analiza como una experiencia de transición (Álvarez y Magadan, 2014).

Puede situarse también aquí el estudio de las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria (Corica, 2012a), en el cual se analiza la visión de los jóvenes estudiantes bajo análisis y se describen las percepciones que tienen sobre las condiciones socioeconómicas y sobre las expectativas futuras; en otras palabras, las condiciones objetivas y las esperanzas subjetivas, respectivamente.

Sobre “continuidad educativa”

El seguimiento de egresados:

... en el marco de la investigación educativa, es una estrategia evaluativa que permite conocer la ubicación, inserción, desempeño, experiencias, opiniones, sugerencias, dificultades de los egresados. Posibilita además el grado de articulación existente entre la formación recibida [...] y la reali-

dad educativa en la que se inserta el egresado, ya sea en el próximo nivel educativo o en el mundo del trabajo (Morejón *et al.*, 2008: 67).

En esta definición se explicita el doble propósito de los estudios de seguimiento de egresados. Como se aclaró, en este relevamiento no se considerará la inserción en el mundo del trabajo porque ha sido abordada en esta misma compilación por Jacinto y Martínez. En cambio, se focalizará en las investigaciones sobre la continuidad educativa.

Uno de los proyectos de investigación indagó el perfil del egresado del tercer ciclo de la EGB rural y su inserción en las instituciones de Educación Polimodal urbana en la Región IV de Chubut, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas (Morejón *et al.*, 2008). Desde otra perspectiva, un equipo exploró qué enseña la escuela media a partir de las voces de sus egresados, en particular, las significaciones que otorgan los estudiantes universitarios avanzados a los aprendizajes que construyeron en ese trayecto de formativo, asumiendo que se reelaboran y su dinámica se extiende más allá de los límites temporales del período de escolarización (Calvet y Ponzoni, 2009).

Otra investigación se propuso, como objetivo central, describir la inserción ocupacional y la continuidad educativa de los egresados del ciclo lectivo 2002 de escuelas con modalidad comercial de la ciudad de Buenos Aires. Asimismo, se propuso explorar las percepciones que estos jóvenes tienen acerca de la contribución de la formación adquirida en el nivel medio para sus trayectorias sociales posteriores al egreso. La estrategia metodológica optó por un diseño retrospectivo de seguimiento de cohortes de egresados. Como principal técnica de recolección de datos se elaboró y aplicó una encuesta telefónica a los egresados recientes (Dabenigno, Iñigo y Skoumal, 2004).

Por último, diversas tesis realizan un seguimiento de egresados para conocer los efectos de pasaje por determinada/s institución/es (Moragues, 2006; Nobile, 2014; Seoane, 2013; Sucunza, 2015).

Sobre elección escolar

El último enfoque que se considera en el conjunto de investigaciones que analizan las trayectorias escolares desde la perspectiva de los sujetos es el de “elección escolar”, en cuanto punto de atravesamiento de los diferentes niveles de análisis propuestos en este trabajo para las trayectorias escolares y de condensación de la relación entre el origen social y el destino escolar.

Un equipo de investigación adopta la tríada de categorías de Bourdieu: espacio social, capital y *habitus*, para comprender la conformación del sistema educativo y las “elecciones” escolares en contexto. Rastrear los mecanismos por los cuales se procesa la diferencia social y se transforma en escolar; proceso que se naturaliza como “elección”, aunque “las elecciones” no están libradas al azar, sino que contienen cierto margen previsible, si se las interpreta en la trama conformada por la política educativa, las prácticas escolares y las trayectorias sociales e individuales en condiciones de pobreza en Mendoza (Romagnoli, 2009).

En esta línea, se ha analizado la alta correspondencia en el vínculo familia-escuela, es decir, la sintonía entre ambos universos; “situación que refuerza la homogeneidad horizontal a fin de generar una socialización coherente con sus valores, reglas y prácticas” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 81). En el caso de las familias de clase media alta, la elección escolar se constituye en una estrategia de vida para conservar un estatus. Por tanto, “la elección escolar no es solamente parte de la libertad de consumo [...], sino que supone [...] el interjuego entre la historia biográfica de los individuos, la historia de sus familias y las posibilidades concretas de elegir en un mercado de opciones fuertemente fragmentado” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 42).

Resulta de interés, en consecuencia, el estudio cualitativo basado en entrevistas en profundidad a padres y madres provenientes de sectores populares que envían a sus hijos a escuelas de gestión privada en la ciudad de Buenos Aires. De este modo, se plantea el problema de la mercantilización del servicio educativo y sus efectos sobre el acceso a la educación de los diferentes grupos sociales (Gamallo, 2011).

A lo largo del apartado se realizó una sistematización del material relevado, con la intención de contribuir a la clasificación de las producciones sobre trayectorias escolares. A continuación, se presentarán algunas de las discusiones que plantean los resultados y el conocimiento producido en el marco de estas investigaciones.

Núcleos problemáticos que emergen del conocimiento producido en torno a las trayectorias escolares

Las producciones que se desprenden de los proyectos de investigación seleccionados, además de las que se fueron rastreando, conforman un corpus de gran magnitud, que imposibilita detallar los resultados de cada una de las investigacio-

nes analizadas. Por tanto, se decidió presentar un esquema de abordajes posibles para priorizar el detalle de las perspectivas de las publicaciones relevadas (en el apartado anterior) y plantear aquí algunas de las discusiones que surgen de sus hallazgos. Se desplegarán dos núcleos problemáticos: el primero, la consideración de las condiciones institucionales en la configuración de las trayectorias escolares para dilucidar los desafíos pendientes para la universalización de la educación secundaria; el segundo, la elección escolar y las discusiones sobre el papel que juega la educación en los procesos de producción, reproducción y distribución de posiciones sociales.

Para adentrarse en el primer núcleo problemático, se propone que centrar la mirada en las trayectorias escolares permite una aproximación a los modos en que los y las adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo (Terigi, 2008b). Las investigaciones formulan la noción de diversidad de trayectorias (Fainsod, 2006), ya que en el presente la carrera escolar se presenta de muy diversos modos y suele adquirir la forma de un largo acontecer que los alumnos suelen empezar a los 6 años, aunque no saben cuándo van a terminar (Grinberg, 2009). En ciertos sectores, “las trayectorias de formación escolar de los jóvenes adquieren un carácter *errático*; la etapa de instrucción suele ser breve y está signada por ciclos discontinuos que trazan un camino marcado por el abandono escolar y la alternancia institucional” (Roberti, 2015: 6).

Resulta de interés la categorización producida a propósito de la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes que conforman la primera generación en ingresar al nivel medio de un determinado grupo familiar (Fogliano, Falconi y López Molina, 2008). Refieren a la singularidad de un proceso de escolarización que se configura en el entramado de tres dimensiones: desde la perspectiva del sistema educativo, se trata de “los últimos en llegar” a las escuelas secundarias; para las familias y grupo social de pertenencia son los “primeros en llegar”, y desde las representaciones y prácticas de sus docentes son los “recién llegados”, extraños y extranjeros en el espacio de la histórica escuela media” (Fogliano, Falconi y López Molina, 2008).

En la línea de la comprensión multidimensional, las trayectorias escolares se definen como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual (Briscoli, 2013). Focalizar en la educación secundaria brinda especial relevancia a la consideración de las condiciones institucionales de escolarización. El postulado central es que las condiciones de escolarización de la escuela secundaria –una serie de arreglos comprendidos en la matriz organizacional

estándar⁶ y el *régimen académico*, que regula la cursada de los estudiantes— imponen dificultades específicas en los tránsitos por este nivel educativo.

Para ilustrarlo, en una de las publicaciones relevadas (Ferreya, 2015), a partir del análisis de los indicadores y datos disponibles,⁷ se identifican algunos elementos centrales para la comprensión de las trayectorias escolares que se pueden resumir en los siguientes puntos: 1) Casi la totalidad de los estudiantes que llegan al final del nivel primario ingresan a la secundaria. 2) En los primeros años del nivel se encuentran con amplias dificultades para lograr promover. Para algunos, esta situación se expresará en un incremento de los niveles de sobreedad. Para otros, será la antesala del abandono. 3) Los niveles de promoción no muestran mejoría en los años siguientes, por lo tanto, se siguen engrosando las filas de los estudiantes con altos niveles de sobreedad y de aquellos que abandonan. 4) Un conjunto significativo de estudiantes que abandonaron la educación común se inscribe en educación de personas jóvenes y adultas. Algunos de ellos lograrán finalizar el nivel secundario en esta oferta. 5) Aproximadamente una tercera parte de la población llega al último año de la secundaria habiendo transitado el nivel (y el primario) en el tiempo previsto por la normativa. Aproximadamente un 19% más llega también al último año del nivel acumulando años de sobreedad. 6) Un conjunto importante de estudiantes que alcanza el último año del nivel no alcanza a egresar en ese ciclo lectivo. Estos estudiantes quedarán con asignaturas pendientes, que rendirán en el futuro, y alcanzarán el título secundario. Otros permanecerán fuera de la escuela sin haber obtenido la certificación de finalización del nivel. 7) Como resultado de todas estas tendencias, aproximadamente un tercio de la población obtiene el título secundario en educación común (excluyendo a quienes egresan con materias pendientes de ciclos lectivos anteriores). 8) Sumando a este grupo quienes finalizan la secundaria en educación de adultos antes de los 27 años, y quienes rinden las materias pendientes, el sistema educativo de la provincia de

⁶ Las disposiciones básicas de la matriz organizacional (la clasificación del *currículum*, con la consecuente designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase) conforman en la perspectiva de nuestras investigaciones una matriz organizacional difícil de modificar, que está en la base de buena parte de las críticas al nivel (Terigi, 2008a). Estas disposiciones impiden un trato más personalizado con sus alumnos y tienen directa incidencia en la invisibilidad en que quedan sumidos los estudiantes.

⁷ Se selecciona esta producción porque es reciente; caracteriza la provincia de Buenos Aires, que es representativa del total país; y por el tipo de abordaje, ya que específicamente realizan un análisis de las trayectorias escolares de la población adolescente.

Buenos Aires alcanza a titular aproximadamente al 60% de la población joven, a través de esta diversidad de trayectorias (Ferreyra, 2015: 69-70).

Como es sabido, las estadísticas escolares se convierten en un recurso sumamente valioso para conocer, decidir, actuar y monitorear los progresos y los desafíos pendientes. En este sentido, si bien los datos de expansión muestran mejoras en una perspectiva histórica, –tal como evidencia, por ejemplo, la retención creciente del sistema educativo tucumano (Pérez Zamora, Pannuto y Olea, 2007b)–, los datos de progresión y terminalidad son preocupantes en todo el país.

En suma, los análisis ponen de manifiesto que, en la última década, no se ha logrado modificar en forma clara la matriz de selección social que subyace a la configuración de la educación secundaria; lo cual pone de relieve las posibilidades y límites de la expansión. Frente a esta dificultad, han tomado mayor protagonismo las ofertas alternativas de finalización de la educación secundaria, las cuales han constituido la principal fuerza que ha logrado ampliar los horizontes de inclusión educativa de la población –al tiempo que son síntomas del agotamiento del modelo actual– (Ferreyra, 2015).

Desde otro abordaje, también se plantean las limitaciones de las escuelas secundarias de tipo estándar para la efectivización de los derechos. Una investigación que se ocupa de la incidencia de una política de protección de derechos (el Programa “Envión”) sobre las trayectorias educativas analiza las estrategias puestas en juego en el trabajo conjunto entre instituciones para abordar distintas problemáticas de los jóvenes en situación de pobreza (Freytes Frey, 2013). Si bien indagaron en todas sus líneas de acción, nos detenemos aquí en los hallazgos correspondientes al área educativa. El responsable pedagógico de cada una de las sedes visita periódicamente los establecimientos a fin de hacer un seguimiento del desempeño escolar de los jóvenes que asisten al programa (el cual es complementado a través de los boletines) y compartir las problemáticas y dificultades que presentan. Se busca coordinar acciones para ayudarlos a superar las dificultades, mejorar su desempeño y, consecuentemente, posibilitar la permanencia en la escuela y la terminalidad educativa. En general, las escuelas valoran el trabajo que realiza el Programa “Envión” y su contribución al desempeño y comportamiento de los jóvenes; sin embargo, el trabajo colaborativo (en la planificación de actividades o articulación de estrategias) entre directivos y docentes de las escuelas y docentes del programa presenta muchas dificultades. Resulta de interés la constatación de que “la lógica flexible del programa y su centramiento en los jóvenes a menudo choca con la lógica

burocrática del sistema educativo y con un imaginario extendido entre muchos docentes, que tienen expectativas muy bajas acerca de las posibilidades de los jóvenes” (Freytes Frey, 2013: 5).

De un modo u otro, quedan en evidencia las dificultades que los jóvenes encuentran en el sistema educativo. Por tanto, se insiste en la consideración de los efectos concretos y específicos del pasaje por una u otra institución educativa en la construcción de las trayectorias escolares. En esta línea, los hallazgos de las citadas investigaciones –en el apartado “Diferentes modos de abordar las trayectorias escolares en las investigaciones relevadas”, en particular en las que hacen énfasis en la dimensión institucional– han brindado conocimiento sobre las posibilidades que abren las variaciones en las condiciones de escolarización en los tránsitos de los sujetos por el nivel secundario, y propusieron categorías para pensar la problemática. Al mismo tiempo, resulta potente considerar los diferentes “soportes” –de tipo familiar, religioso o comunitarios– que colaboran en la reinscripción y sostenimiento de la escolaridad (Nobile, 2014).

Por otra parte, el análisis de la dimensión “vincular” aporta en este sentido, porque pone en evidencia qué otras condiciones de escolarización y otras formas de trabajo (Nobile y Ziegler, 2012) colaboran en el sostenimiento de las trayectorias escolares. La atención a la perspectiva de los adolescentes y jóvenes tuvo su correlato en formas de trabajo que consideran la singularidad de cada estudiante en algunas escuelas. En dos investigaciones que dan cuenta de una serie de cambios en los modos de efectivizar la escolarización secundaria de los jóvenes provenientes de diferentes sectores sociales, resaltan los procesos de personalización identificados de las relaciones entre docentes y alumnos (Nobile y Ziegler, 2012). Se señala, no obstante, que las experiencias excepcionales plantean algo del orden de lo “no transferible”, lo que guarda relación con el problema de la escala para la universalización de la educación secundaria (Briscoli, 2016).

Un segundo núcleo de problemas alude a la “elección escolar” como analizador de las trayectorias escolares. Las discusiones versan sobre el papel que juega la educación en los procesos de producción, reproducción y distribución de posiciones sociales.

Por una parte, puede asumirse que las trayectorias son “impredecibles” en prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural y educativa, que “delinean un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, novedad y estrategias diversas que hacen difícil, sino imposible, las caracterizaciones cerradas y bien delimitadas a las que la reflexión sociológica

nos había acostumbrado” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 93). En consonancia con otras investigaciones que plantean la imprevisibilidad de las trayectorias juveniles contemporáneas (Pais, 2007 y Gil Calvo, 2009, citados en Roberti, 2015). Sin embargo, esto adquiere connotaciones diferentes para quienes “no pueden elegir”, haciendo referencia a escuelas ancladas en espacios sociales segregados (Romagnoli, 2009). Según se explicita:

... los mecanismos por los cuales se procesa la diferencia social, se transforma en escolar y remite a los alumnos de sectores populares a distintas instituciones escolares, proceso que muchos naturalizan como “elección” y pudimos visualizar que “las elecciones de los jóvenes” no están libradas al azar sino que contienen cierto margen previsible si se leen en el marco de la trama conformada por la política educativa, las prácticas escolares y las trayectorias sociales e individuales, bajo condiciones de pobreza (Romagnoli, 2009: 21).

Con respecto a la segmentación de la oferta educativa, existen análisis que verifican la importancia de los procesos endógenos al sistema educativo en la definición de las trayectorias de los estudiantes, más allá de los condicionantes socioeconómicos de origen (Krüger, 2012). Aunque debe advertirse que las perspectivas ligadas a enfoques de la administración de empresas –modelos de eficacia escolar que se fundamentan únicamente en análisis de corte cuantitativo– vinculan la gestión escolar y los resultados institucionales de un modo unidireccional y simplificado (Sendón, 2007). Contrariamente, se destaca el estudio de Austral (2014), que muestra que en algunos casos ciertos malos “indicadores” pueden estar hablando de un buen trabajo de las escuelas. En esta línea, se sostiene la necesidad de complejizar la mirada, considerando, por ejemplo, los abordajes de las representaciones sociales (Kaplan, 2005) o relacionales (Gluz, 2004).

Más ampliamente, “valdría la pena [...] minar el determinismo sociológico y fortalecer las propuestas que siguen pensando que la escuela puede hacer alguna diferencia en ese reparto social” (Dussel, 2014: 12). Planteo afín a quienes discuten que ciertos sectores sociales estarían “predestinados” al fracaso escolar (Lahire, 1997 y Charlot, 2007). Como ilustran algunas investigaciones, “el reingreso al sistema educativo (a los CESAJ) podría contribuir a la reconstrucción de sentidos que permitan proyectar un futuro distinto al condicionado por el origen social” (Silva *et al.*, 2011). En esta línea, en un contexto de individualización y debilitamiento institucional, a través de abordajes que toman en cuenta

las “constelaciones de desventajas” juveniles, se abre a la reflexión acerca de las posibilidades institucionales de proveer nuevos soportes colectivos y contribuir al desarrollo de estrategias por parte de los sujetos, concibiendo lo institucional como soporte subjetivo (Jacinto y Milenaar, 2009).

Para profundizar en las discusiones, se reconoce la tensión entre los límites de la educación al mismo tiempo que su enorme potencial democrático (Gentili, 2011). Por tanto, se asume que las expectativas de los sujetos deben cruzarse con las condiciones objetivas. En una investigación se muestra cómo la expansión de las aspiraciones educativas y ocupacionales en jóvenes de sectores populares, refleja una renovada –aunque problemática– creencia en el valor social de la escuela media, si se considera que contextos institucionales, educativos, sociales y económicos profundamente adversos minan las posibilidades de realización de las nuevas aspiraciones (Meo y Dabenigno, 2010). Del mismo modo, cuando se indaga en las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria de distintos sectores sociales aparece una brecha entre las expectativas y las posibilidades futuras, y la configuración de las representaciones sobre el futuro en torno al contexto geográfico y el apoyo familiar (Corica, 2012a).

Un modo interesante de modular esta tensión, remite a conceptualizaciones sobre trayectorias y las disquisiciones sobre cambio social.⁸ A diferencia de las historias de vida que enfatizan en la biografía individual, el concepto de trayectorias alude a pautas biográficas típicas de colectivos o actores sociales y grupos para identificar formas y determinantes de la diferenciación social (Dombois, 1998). Asimismo, si bien los estudios de trayectorias privilegian la linealidad temporal, algunos autores han señalado que en el transcurso de las biografías cobra relevancia lo contingente (Muñiz Terra, 2012), y refieren a los “*turning points*” o “puntos de inflexión” (Elder, 1985; Hareven y Masoaka, 1988). La corriente de estudios francesa ha desarrollado una importante perspectiva en torno a lo “inesperado”. Así, Godard (1998) señala que existen algunos acontecimientos de la vida, nudos o puntos de bifurcación, que transforman la vida de los sujetos. Incluso Grosetti (2006) desarrolló la “sociología de lo imprevisible” y Bidart (2006), refiere a los momentos de crisis o de apertura como una encrucijada biográfica imprevisible. Y asume que las lógicas de elec-

⁸ Este párrafo está armado sobre la base de las conceptualizaciones propuestas en el artículo de Muñiz Terra (2012). Por tanto, las referencias completas de los autores aquí citados podrán encontrarse en dicha publicación.

ción son invisibles cuando el trayecto sigue tranquilo su curso. En este punto, y volviendo al asunto de la “elección escolar”, considerar lo impredecible ayuda a “comprender cómo se toman las decisiones, con qué ‘ingredientes’ (factores), producto de qué elementos estructurales, subjetivos y contingentes, y cómo se pueden rearticular con lo previsible” (Muñiz Terra, 2012: 46).

A lo largo del apartado, se han reseñado parte de los hallazgos de las investigaciones relevadas, y se optó por dejar planteadas algunas discusiones que de ellas emergen. Como puede apreciarse, la perspectiva de las trayectorias escolares permite analizar problemáticas de la política educativa, discursos y prácticas escolares, con el aporte específico de la mirada multidimensional de los tránsitos de los sujetos por el sistema escolar.

Aportes de los conocimientos producidos sobre trayectorias escolares a la educación secundaria

La categoría “trayectorias escolares” irrumpió en la agenda política, y a partir de ello se transformó en objeto de numerosas investigaciones, cobrando los rasgos de lo que en otras oportunidades ha sido conceptualizado como *estelaridad de un concepto*. Estos deslizamientos han traído no pocos inconvenientes para la conceptualización de las trayectorias escolares, cuyo uso parece generalizarse sin iluminar el tipo de problemas que se propuso el sistema teórico que les dio origen. Lo ilustran frases como “este chico tiene trayectoria”, “en esta escuela tenemos seis alumnos con trayectoria” (como si no las tuvieran todos). En frases como estas, parece claro que el concepto de trayectoria se ha convertido en una suerte de sucedáneo de la idea de “fracaso escolar” o de “dificultad de aprendizaje”. Se sugiere tratarlo como un concepto estelar, de esos que aparecen en el mundo educativo, iluminan el firmamento y eventualmente se extinguen, y que se difunden acomodándose a los significados que distintas personas les dan: en este caso, el concepto trayectoria se está convirtiendo, en un amplio sector del sistema educativo y de la política educativa, en una suerte de sucedáneo de la idea de dificultad de aprendizaje. Interesa señalar que, en situaciones como estas, no solo se reduce la perspectiva de las trayectorias a unas trayectorias específicas entre otras posibles, sino que además se insiste en definir las trayectorias de los sujetos abstrayendo las condiciones de escolarización, retornándose a explicaciones propias del modelo patológico individual del fracaso escolar (Terigi, 2009). Este modelo ha sido impugnado desde la perspectiva propuesta, en cuanto

se opone a la intención de conocer la dinámica particular que adquieren los tránsitos por el sistema escolar, cuando se asume que los desacoplamientos en las trayectorias escolares son producidos sistémicamente (Terigi, 2008b). En este mismo sentido, se propone considerar que las diversas situaciones en que se encuentran los niños, niñas, adolescentes y jóvenes “en riesgo educativo” están vinculadas no solo con sus difíciles condiciones de vida, sino también con las condiciones de la escolarización. Un buen punto de inicio es aprender a interrogar sobre las condiciones pedagógicas que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos personales de los sujetos (Terigi, 2009). A modo ilustrativo, en la situación de extraedad o sobreedad, el riesgo no deviene de la edad de los sujetos, sino de las dificultades para forzar el cronosistema que sostiene la correspondencia edad cronológica/ grado escolar/ ciclo lectivo en la organización institucional y en las formulaciones didácticas. Debe notarse que la perspectiva de las trayectorias escolares que sostiene este trabajo –en cuanto los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que suponen “condiciones de escolarización” (Terigi, 2015)– produciría nuevas respuestas cada vez que nos interroguemos acerca de ¿qué es lo que “hace riesgo” en el (llamado) riesgo educativo? y propiciaría el des-etiquetamiento de grupos enteros de niños y adolescentes.

Como quedó plasmado en el apartado “Diferentes modos de abordar las trayectorias escolares en las investigaciones relevadas”, la preocupación política motivó una vasta producción ministerial para aproximarse a los itinerarios escolares y los desafíos pendientes para la universalización del nivel secundario. Preocupación que invadió o fue tomada por la agenda de la investigación. Por su parte, Gluz (2004) sostiene que estudiar las trayectorias puede ser útil para elaborar y evaluar políticas públicas. De la misma forma, Gabbai (2012) vincula el estudio de las trayectorias sociales y educativas con políticas públicas, resaltando el valor de esta relación; y Otero (2006) considera al seguimiento de trayectorias como una forma de evaluar “la viabilidad política e institucional” y las oportunidades de réplica de legislaciones que modifican algunos aspectos de la gramática escolar. Se abre así la posibilidad metodológica de utilizar el estudio de las trayectorias escolares en investigaciones evaluativas (Sucunza, 2015). Este asunto abre a la discusión sobre el uso de los resultados, en la dinámica de producción y reproducción de conocimiento, cuando se difunden de modo simplificado. En consecuencia, este trabajo no debería cerrar sin proponer una reflexión sobre la recepción de los planteamientos y estudios sobre trayectorias escolares en las políticas educativas y en el discurso institucional escolar. Se

destacaba al comienzo la estelaridad del concepto trayectoria, su potencialidad para iluminar condiciones específicas de escolarización en el nivel secundario y sus efectos sobre la historia que construyen los sujetos en el sistema, y también su asimilación como un sucedáneo de conceptos más antiguos en los que operan reducciones a la dimensión individual (como fracaso escolar y dificultades de aprendizaje).

Finalmente, cabe preguntarse por las condiciones de recepción de los difundidos planteamientos y estudios sobre trayectorias y poner atención tanto en el sustrato de ideas sobre la educación como derecho u oportunidad como en los afanes prescriptivos de la política educativa. En relación con lo primero, una suerte de sustrato profundo de ideas conservadoras sobre meritocracia, darwinismo social, naturalización de la desigualdad, naturalización de las dificultades de aprendizaje, que sostienen de manera explícita o en forma implícita numerosos maestros y profesores, funciona como condiciones de recepción de los planteamientos sobre trayectorias y operan para que aquella asimilación se produzca.

Del lado de las políticas, se propone que la orientación a la formulación de prescripciones sobre lo que las instituciones escolares deberían hacer se inserta en una concepción macropolítica en la que correspondería al Estado habilitar unos procesos que se imaginan a cargo de todas y cada una de las escuelas. Opera así una reducción de lo institucional/sistémico (que es lo que aporta la perspectiva que sostiene este trabajo) a la escala de los establecimientos específicos, como si estuviera al alcance de estos modificar las condiciones de la escolarización, que son sistémicas. Y se produce la desconexión de lo que la perspectiva pretende coordinar: esto es, las dimensiones estructural, institucional y subjetiva.

Bibliografía

- Álvarez, Susana y Magadan, Natalia (2014). “Jóvenes próximos a egresar de la secundaria ante transiciones y contextos curriculares de Caleta Olivia que inciden en trayectorias educativas y su futuro inmediato”. Ponencia publicada en *Actas Pre Alas Patagonia “Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad”*.
- Andretich, Gabriela (2014). “Solo la mitad de los que empiezan el secundario, lo terminan. El problema de las trayectorias escolares en la escuela secundaria argentina”. *Entregafías. Miradas y Recorridos de Investigación*, n° 1. pp. 16-21.

- Arroyo, Mariela y Nobile, Mariana (2015). “Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la ‘forma escolar’ a partir de los aportes de la investigación”. En Pinkasz, Daniel (comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Arroyo, Mariela; Nobile, Mariana; Poliak, Nadina y Sendón, María Alejandra (2007). “Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado”. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 19, 20 y 21 de septiembre.
- Austral, Rosario (2014). *Análisis combinado de la repetición y el abandono en las escuelas secundarias estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Austral, Rosario, Dabenigno, Valeria, y Larripa, Silvina (2013). “La pareja pedagógica en el primer año de la secundaria: configuraciones, propósitos y actuación de las políticas”. VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa, “La investigación educativa en el contexto latinoamericano”, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, 30 de octubre al 1 de noviembre.
- Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara y Sburlatti, Santiago (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*, Monográfico Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana, vol. 7, nº 4, pp. 292-319.
- Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara y Sburlatti, Santiago (2012). “La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos”. *Espacios en Blanco*, nº 22, pp. 77-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804004.pdf>
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1990 [1971]). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Benchimol, Karina; Krichesky, Graciela y Pogré, Paula (2011). “¿Por qué no están en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de Buenos Aires a dejar la escuela

- secundaria”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, n° 3, pp. 139-147.
- Bidart, Claire (2006), “Crises, décisions et temporalities: auteurs des bifurcations biographiques”. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120.
- Binstock, Georgina y Cerrutti, Marcela (2005). *Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: Unicef.
- Botto, Malena y Cuesta, Carolina (2015). “El pasaje escuela media–universidad en el caso de las carreras de Letras: hacia un replanteo del problema”. En Cuesta, Carolina y Papalardo, María Margarita (comps.), *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Dunken.
- Bourdieu, Pierre. (1989). “La ilusión biográfica”. *Historia y Fuente Oral*. n° 2, pp. 29-35.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1995 [1970]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, Pierre y Saint Martin, Monique (1975). “Las categorías del juicio profesoral”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 3. Traducción al castellano: Tenti Fanfani, Emilio (1988). *Propuesta Educativa*, año 9, n° 19.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1986 [1976]). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brigido, Ana María y Ríos, Graciela (2009). *El proceso de reducción de datos en una investigación sobre las tasas de repetición de los alumnos del CBU, en la ciudad de Córdoba*. X Jornadas de Estudios de Población, Asociación de Estudios de la Población Argentina-Universidad Nacional de Catamarca, San Fernando del Valle de Catamarca.
- Briscioli, Bárbara (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

- (2016). “La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares”. *Perfiles Educativos*, 3ª época, vol. xxxviii, n° 154, pp. 134-153. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-154-134-153
- (2017). “Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17, n° 3, pp. 1-30. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212/30181>
- Bustos, Juan Martín (2008). *Factores asociados a la reinserción de desertores en el nivel medio (1997-2000)*. Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, Victoria.
- Calvet, Mónica Susana y Ponzoni, Elena (2009). “El aprendizaje en la escuela media en las voces de los estudiantes universitarios”. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Canevari, Juana; Catalá, Silvia; Coler, Marisa; Con, Melina; Lacal, Diana; Lara, Lina; Montes, Nancy y Susini, Sonia (2011). *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión*. Informes de Investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- (2012). “Dinámica de la matrícula de educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 1998 y 2010”. *Población de Buenos Aires*, vol. 9, n° 16.
- Capellacci, Inés; Miranda, Ana y Sinisi, Liliana (colab.) (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Ministerio de Educación de la Nación.
- Castillo, Analisa (2008). “Jóvenes y escuela media nocturna: significaciones otorgadas”. V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- (2009). “Experiencias escolares de los sujetos que habitan la ‘nocturna’”. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino

- Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Catalá, Silvia (coord.); Coler, Marisa; Lara, Lina; Rossetti, Mariana y Susini, Sonia (2004). *Tasas de escolarización en el nivel medio. Informe preliminar*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Catalá, Silvia; Lara, Lina; Coler, Marisa; Susini, Sonia y Rossetti, Mariana (2004). *Informe sobre descenso de matrícula e incremento de la repitencia en Nivel Medio Común*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- (2005). *Informe sobre datos estadísticos de escuelas Técnicas de Educación Común dependientes de la Dirección del Área de Media y Técnica*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- (2006). *El abandono en las escuelas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Catalá, Silvia (coord.); Coler, Marisa; Lara, Lina; Rossetti, Mariana; Susini, Sonia y Con, Melina (2006). *Evolución de los indicadores de eficiencia del nivel medio común en planes de 5 y 6 años de edad*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Charlot, Bernard (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Clot, Yves. (1989). “La otra ilusión biográfica”. *Historia y Fuente Oral*, nº 2, pp. 37-41.
- Con, Melina (2010). *Perfiles de abandono escolar en la Ciudad de Buenos Aires, en el nivel secundario, para los años 2004 y 2008. Un análisis desde la Encuesta Anual de Hogares*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Corica, Agustina (2012a). “Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable”. *Última Década*, nº 36, pp. 71-95.
- Cortés, María (2012) *Trayectorias juveniles en la incertidumbre: un estudio sobre la articulación educación y trabajo, en jóvenes de sectores populares*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Dabenigno, Valeria (coord.); Austral, Rosario; Larripa, Silvina y Goldenstein Jalif, Yamila (2014). *Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dabenigno, Valeria; Austral, Rosario; Larripa, Silvina; Goldenstein Jalif, Yamila (2015). “Las tutorías en la ciudad de Buenos Aires. Resultados de dos investigaciones en escuelas secundarias estatales”. III Congreso Uruguayo de Sociología, Montevideo.
- Dabenigno, Valeria; Iñigo, Luisa y Skoumal, Gladys (2004). *Seguimiento de egresados. Inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados de modalidad comercial*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dabenigno, Valeria; Larripa, Silvina; Austral, Rosario; Goldenstein Jalif, Yamila (2010). “La escuela es el mejor lugar para nuestros jóvenes: voces de directores y profesores de escuelas medias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires”. II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina, Universidad Nacional de Salta, Salta.
- (2013). *Dispositivos de apoyo a la escolaridad secundaria. El caso de las tutorías en la ciudad de Buenos Aires*. II Congreso Uruguayo de Sociología, Montevideo.
- Dabenigno, Valeria; Larripa, Silvina; Austral, Rosario; Goldenstein Jalif, Yamila y Otero, María Pía (2009). *Valoraciones de la educación media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dabenigno, Valeria; Larripa, Silvina; Austral, Rosario; Goldenstein Jalif, Yamila y Tissera, Silvana (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- D’Aloisio, Florencia (2015). *¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sobre significaciones situadas en disímiles condiciones de vida y escolaridad*. Tesis doctoral en Estudios Sociales de América Latina, Centro de estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- De la Fare, Mónica (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA)*. Dirección Nacional de Información

- y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación de la Nación.
- DINIECE-Unicef (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dombois, Rainer (1998), “Trayectorias laborales en la perspectiva comparativa de obreros en la industria colombiana y la industria alemana”. En Lulle, Thierry; Vargas, Pilar y Zamudio, Lucero (coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*, vol. 1, pp. 171-212. Barcelona: Anthropos.
- Dubar, Claude (2001). *La construcción social de l'insertion professionnelle*. París: Armand Colin.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1996). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dumay, Xavier y Dupriez, Vincent (2008). “Does the School Composition Effect Matter? Evidence from Belgian Data”. *British Journal of Educational Studies*, vol. 56, n° 4, pp. 440-477.
- Dussel, Inés (2014). “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, pp. 1-14.
- Elder, Glen (1985). *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions. 1968-1980*. Ithaca: Cornell University Press.
- Elias, Norbet (1998). *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Península.
- Elisalde, Roberto (2013). “Escuelas populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006)”. *ORG & DEMO*, vol. 14, n° 1, pp. 29-48.
- Fainsod, Paula (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2012). *Maternidades adolescentes y escolarización: experiencias sociales y escolares en contextos de marginalización urbana*. Tesis doctoral, Carrera de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fernández Berdaguer, Leticia (2009). “Abordajes de los estudios sobre transiciones y trayectorias educativas y laborales de jóvenes”. En Chaves, Mariana,

- Estudios sobre juventudes en Argentina*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Ferreira, Horacio Ademar (dir.) (2015). *El acceso y la finalización de la educación secundaria en la población joven: logros, desafíos y disparidades. Un diagnóstico estadístico de la provincia de Buenos Aires*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba-Unicef. Recuperado de [https://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION_DiagnosticoEstadistico_BuenosAires\(1\).pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION_DiagnosticoEstadistico_BuenosAires(1).pdf)
- Filmus, Daniel; Kaplan, Carina; Miranda, Ana y Moragues, Mariana (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Finnegan, Florencia y Brunetto, Cecilia (2014). “Acá hay un trabajo político’. Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires”. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 3, 4 y 5 de diciembre.
- Finnegan, Florencia y Serulnikov, Adriana (2014). *Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación de la Nación.
- Fogliano, Ana María; Falconi, Octavio y López Molina, Eduardo (2008). “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. *Cuadernos de Educación*, n° 6, pp. 228-243. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/755/712>
- Frassa, Juliana y Muñoz Terra, Leticia (2004). “Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico”. Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social, CD, 26 y 27 de agosto, Buenos Aires.
- Freytes Frey, Ada (2013). “Incidencia de una política integral de protección de derechos sobre las trayectorias educativas de jóvenes en situación de pobreza: un estudio de caso en el Gran Buenos Aires”. XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Santiago de Chile.

- Gabbai, María Inés (2012). *Desigualdad, jóvenes, violencias y escuelas secundarias*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina.
- Gamallo, Gustavo (2011). “Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas”. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, n° 55, pp. 189-233.
- García Maldonado, María Cecilia (2009). *El rendimiento en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina
- Garino, María Delfina (2012). “Tensiones y desafíos en torno a la masificación de la escuela secundaria. Reflexiones a partir de una propuesta educativa en la ciudad de Neuquén”. I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación, Área Educación, FLACSO Argentina, Buenos Aires, 12, 13 y 14 de septiembre.
- Geneyro, Juan Carlos; Castronovo, Adela; Zamudio, Alicia y Pintos, Esteban (2013). “Estudios sobre de las disposiciones de lectura y escritura de los ingresantes a la universidad. El caso de la Universidad Nacional de Lanús, 2004-2013”. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública, Universidad Nacional de Luján, 7 al 9 de agosto.
- Gentili, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- Gluz, Nora (2004). *Trayectoria educativa y pobreza en contextos de asistencialismo*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- (2015). “Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina”. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, vol. 2, n° 2, pp. 47-58.
- Gluz, Nora y Rodríguez Moyano, Inés (2014). “Lo que la escuela no mira, la AUH ‘non presta’. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social”. *Propuesta Educativa*, n° 41, pp. 63-73.
- Godard, Francis (1996). “El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales”. *Cuadernos del CIDS*. Serie II. Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales.
- Godard, Francis y De Connick, Frédérick (1998). “El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad”. En Lulle,

- Thierry; Vargas, Pilar y Zamudio, Lucero (coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*, vol. 2, pp. 250-292. Barcelona: Anthropos.
- Grinberg, Silvia (2009). “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 3, n° 3, pp. 81-98. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4084/pr.4084.pdf
- Grosetti, Michel (2006). “L'imprévisibilité dans les parcours sociaux”. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120.
- Hareven, Tamara y Masaoha, Kanji (1988). “Turning Points and Transitions. Perceptions of the Life Course”. *Journal of Family History*, vol. 13, n° 3.
- Jacinto, Claudia y Milenaar, Verónica (2009). “Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo”. *Última Década*, n° 30, pp. 67-92.
- Jáuregi, Marcela (2005). *Una mirada sobre la escuela (II). 40 indicadores sobre el sistema educativo*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Ministerio de Educación de la Nación.
- Jorrat, Jorge Raúl (2014). “De tal padre, ¿tal hijo? Estudios sobre movilidad social y educacional en Argentina”. *Documentos de Trabajo*, n° 70, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Kantor, Déborah (coord.) (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Dirección General de Planeamiento, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Kaplan, Carina (2005). *Límites simbólicos en la construcción del par éxito-fracaso*. Tesis doctoral en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, Carina y Fainsod, Paula (2001). “Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas”. *Revista del IIICE*, vol. 10, n° 18, pp. 25-36.
- Kessler, Gabriel (2012). “Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular”. *Espacios en Blanco*, vol. 22, n° 1, pp. 165-198.

- Kravetz, Silvia (2012). “Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el programa provincial ‘Inclusión/terminalidad de la escuela secundaria’”. *Cuadernos de Educación*, año x, n° 10.
- Krichesky, Graciela; Pogré, Paula y Charovsky, María Magdalena (2015). “Estrategias de las Universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la Escuela Secundaria y la Universidad”. III Seminario Nacional RED ESTRADO “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 3, 4 y 5 de septiembre.
- Krichesky, Marcelo (2014). “Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria”. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, vol. 3, n° 3.
- Krichesky, Marcelo (coord.); Cabado, Griselda; Greco, Marcela; Medela, Paula y Saguier, Valeria (2009). *Educación secundaria en contextos con mayor vulnerabilidad social. Perspectivas sobre el programa adultos 2000*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- (2010). *Escuelas secundarias con planes de 4 años perfil de docentes y alumnos*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, Marcelo (coord.); Cabado, Griselda; Greco, Marcela; Quintero, Silvina; Saguier, Valeria; Zanelli, Marcelo y Zapata, Mariana (2011). *Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (2010-2011). Un abordaje de las percepciones docentes y experiencias educativas de adolescentes*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, Marcelo (coord.); Cabado, Griselda, Greco, Marcela; Saguier, Valeria; Zanelli, Marcelo y Zapata, Mariana (2012). *Educación secundaria para jóvenes y adultos. Aportes acerca de la oferta, sus alcances y principales indicadores*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, Marcelo (coord.); Adriana Migliavacca; Malena Saguier y Paula Medela (2013). *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Krüger, Natalia (2012). “La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social”. *Páginas de Educación*, vol. 5, nº 1, pp. 137-156.
- (2013). “La segregación social en la escuela argentina: mecanismo de reproducción de las desigualdades de origen”. En Londos, Silvia y Rojas Mara, *Tópicos de Trampas de Pobreza*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Lahire, Bernard (1997). *Sucesso escolar no meios populares. Azraozes do improavel*. San Pablo: Ática.
- Larrondo, Marina; Carrizo Boneto, María Angélica; Martucci, María Teresa; Murphy, Valeria; Páez, Luis; Simón, Javier y Taquini, Julieta (2014). *La tensión inclusión/exclusión en el nivel secundario de escuelas públicas de Ushuaia: experiencias juveniles*. Informe Final. Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.
- Macri, María Raquel; Uhart, Claudia Patricia; Halperin, Verónica; Lagleyze, Verónica; Ant, Daiana; Grunstein, Victoria y Rivas, Paula (2014). “Trayectorias laborales y socioeducativas de niños/as y adolescentes en la ciudad de Buenos Aires (Argentina, 2013)”. Congreso Pre-Alas Patagonia. VI Foro Sur-Sur. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, El Calafate, 7, 8 y 9 de mayo.
- Meo, Analía y Dabenigno, Valeria (2010). “Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires?”. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 35, nº 5, pp. 1-13.
- Montañez, Silvia Susana; Demartini, María Mercedes y Manchinelli, María Lucía (2006). “Las mutaciones de la escuela media y la construcción de desigualdades”. III Jornadas de Humanidades del NOA. 7mas. Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.
- Montes, Nancy y Catalá, Silvia (2007). *El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Montes, Nancy y Sendón, María Alejandra (2006). “Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, nº 29, pp. 381-402.

- Montesinos, María Paula y Shoo, Susana (2013). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el plan de mejora institucional*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Ministerio de Educación de la Nación.
- (2014). *La implementación de los planes de mejora institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Ministerio de Educación de la Nación.
- Moragues, Mariana (2006). *Las huellas de la escuela en los caminos de los jóvenes*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, Buenos Aires.
- Morejón, Sonia Rosa; Molina, Florencio; Cavagnini, Sonia y Socino, Emma (2008). “Seguimiento a egresados del tercer ciclo de la Educación General Básica rural”. *Praxis Educativa*, n° 12, pp. 66-76.
- Moschini, Gisela Mariel (2013). “La escolarización secundaria obligatoria. Variaciones en el régimen académico de la provincia de Neuquén”. IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en formación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Muñiz Terra, Leticia (2012). “Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje”. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2, n° 1, pp. 36-65.
- Oiberman, Irene (2004). *Una mirada sobre la escuela. 35 indicadores sobre el sistema educativo*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Ministerio de Educación de la Nación.
- Otero, Fabián (2008). *Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores ¿Otra gramática escolar para la conclusión del nivel medio?* Tesis doctoral. Universidad de San Andrés.
- Pérez Zamora, Luciana; Pannuto, Gabriela y Olea, Rubén (2007a). *Retención y desgranamiento nivel primario y medio. Cohortes Teóricas*. Ministerio de Educación. Provincia de Tucumán.

- (2007b). *Informe Técnico: Diagnóstico Situación Educativa EGB3 y Polimodal*. Ministerio de Educación. Provincia de Tucumán.
- (2008). *Panorama Rural Provincia de Tucumán Nivel Primario y Secundario*. Ministerio de Educación. Provincia de Tucumán.
- (2009). *Informe Ruralidad en la Provincia de Tucumán Nivel Primario y Secundario*. Ministerio de Educación. Provincia de Tucumán.
- (2011). *Rendimiento Cuantitativo del Sistema Educativo de Tucumán Nivel Primario y Secundario Cohortes Teóricas*. Ministerio de Educación. Provincia de Tucumán.
- (2013). *Cifras de la Educación en la Provincia de Tucumán. Datos Relevamiento Anual 2012*. Ministerio de Educación. Provincia de Tucumán.
- Pinkasz, Daniel; Montes, Nancy y Fuentes, Sebastián (2013). *Base de Datos de Investigaciones sobre Educación Secundaria acreditadas en el Sistema Científico Argentino y en otras Instituciones de producción de conocimiento en educación en los últimos 10 años (2003-2013)*. Ciudad de Buenos Aires: Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, FLACSO.
- Roberti, Eugenia (2015). “Trayectorias juveniles en tiempos de desestructuración: un estudio de los itinerarios de jóvenes pobres y sus imbricaciones con diversas esferas vitales”. XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 13 al 17 de julio.
- Roitemburd, Silvia (coord); Belmes, Armando; Krichesky, Marcelo y Biasetti, Nora (2003). *La implementación de la resolución N° 736/02 “Régimen académico de promoción por asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes del Área de educación del Adulto y del Adolescente”*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Romagnoli, María Cristina (2009). *Desigualdades sociales y educativas en las “elecciones” y los recorridos escolares*. Informe Final. Universidad Nacional de Cuyo.
- Saavedra, Analía Natalí (2015). *Repitencia escolar en el nivel medio, en la localidad de Barreal del Departamento de Calingasta, Provincia de San Juan*. Tesis de Licenciatura en Sociología, Universidad de San Juan.

- Salvia, Agustín (2008). *Exclusión y déficit educativo en las dos puntas del trayecto escolar*. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia N° 1. Buenos Aires: Observatorio de la Deuda Social de la Infancia, Universidad Católica Argentina.
- Santillán, Laura (2007). “La educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, n° 34, pp. 895-919.
- Sendón, María Alejandra (2007). “La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales”. *Fundamentos en Humanidades*, vol. VIII, n° 15, pp. 25-55.
- Seoane, Viviana (2013). *Géneros, cuerpos y sexualidades*. Tesis doctoral en Ciencias Sociales, FLACSO, Buenos Aires.
- Severino, Cecilia (2009). *Trayectorias de Mujeres Jóvenes en la Educación Superior No Universitaria: Un estudio cualitativo en las carreras de Profesorado de EGB 1 y 2 y Enfermería Profesional*. Tesis de Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés, Victoria.
- Silva, Verónica Soledad; Aducci, Natalia; Ojeda, Luis; Ritcher, Nicolás; Saez, Virginia; Di Napoli, Pablo; Llamosas, Gabriela; Serruya, Victoria; Zemaitis, Santiago y Peón, Javier (2011). “Inclusión, Trayectoria y Estigma”. I Jornadas Interdisciplinarias de la Universidad de Buenos Aires sobre Marginaciones Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Sinisi, Liliana; Montesinos, María Paula y Schoo, Susana (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), Ministerio de Educación de la Nación.
- SITEAL (2008). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. IIPE-Unesco Sede Regional Buenos Aires-OEI.
- Steinberg, Cora (2014). “Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, n° 109.
- Steinberg, Cora; Tófaló, Ariel; Meschengieser, Carolina; Lotito, Ornella y De Oto, Lucas (2016). “Educación, territorio y sociedad. Desigualdades sociales, educación secundaria y territorio en Argentina”. Mesa 3: Trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes. Reunión Científica: “Desigualdad Educativas en la Educación Secundaria Post- Ley de Educación Nacional 26.206”,

- Universidad Nacional Pedagógica-Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires, 27 de mayo de 2016. Recuperado de <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/Steinberg.pdf>
- Suczna, Mariana Zoe (2015). *La incidencia del Plan Fines II en las trayectorias educativo-laborales de las personas que participaron de esta experiencia*. Tesis de Especialización en Políticas Sociales, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Terigi, Flavia (2008a). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En Dussel, Inés *et al.*, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.
- (2008b). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. *Propuesta educativa*, vol. 17, n° 29, pp. 63-71.
- (2009). “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 50, pp. 23-39.
- (2015). “Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria”. En Pinkasz, Daniel (comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Terigi, Flavia; Briscioli, Bárbara; Scavino, Carolina; Morrone, Aldana y Toscano, Ana Gracia (2013). “La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 33, pp. 27-46. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, Guillermina (dir.); Arroyo, Mariela; Llinás, Paola; Nobile, Mariana; Poliak, Nadina; Sendón, María Alejandra; Southwell, Myriam; Tobeña, Verónica y Ziegler, Sandra (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO y Homo Sapiens.
- Toscano, Ana Gracia y Diez, María Laura (coords.) (2012). *Estudios de Políticas Inclusivas: Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes*

- (CESAJ). *Conurbano Bonaerense (Argentina)*. Buenos Aires: Unicef Argentina y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Tuñón, Ianina (2010). *Persistentes desigualdades sociales en el acceso a la educación*. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia N° 1. Buenos Aires: Observatorio de la Deuda Social de la Infancia, Universidad Católica Argentina.
- (2011). *Las oportunidades educativas frente al bicentenario. Niñez y adolescencia en la Argentina urbana en 2010*. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia Serie del Bicentenario (2010-2016). Año II. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- Vanella, Liliana y Maldonado, Mónica (2014). “La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14 -17 en la ciudad de Córdoba”. *Cuadernos de Educación*, n° 12.
- (eds.) (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*. Buenos Aires: Unicef Argentina y Universidad Nacional de Córdoba.
- Vecino, Luisa (2013). “Modos de describir y de adscribir a la escuela en una institución de educación secundaria del oeste del conurbano bonaerense”. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Verhoeven, Marie (2013). “Desigualdades múltiples, carreras escolares y pruebas en sistemas educativos post-masificación. Los efectos de la segmentación educativa en la construcción del sujeto”. *Propuesta Educativa*, año 22, vol. 2, n° 40, pp. 87-98. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/39.pdf>
- Ziegler, Sandra y Nobile, Mariana (2012). “Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 6, n° 6.

Anexo

Descripción del corpus de análisis

Base de Proyectos

Se definió comenzar por la Base que releva proyectos porque es la más abarcativa (cuenta con 1236 registros), plantea el encuadre de una o más líneas de investigación y en general da a conocer a todos los miembros de los equipos. Además, es la que incluye la clasificación siguiendo los criterios estipulados en el documento elaborado por Daniel Pinkasz, Nancy Montes y Sebastián Fuentes (2013).

El comienzo fue fácil porque existe la categoría 5: *Orientaciones, Transiciones, trayectorias*; de la cual se desprenden a su vez, 3 subcategorías: 5a: Escuela media-Universidad; 5b: Escuela media-Trabajo; 5c: Generales sobre trayectorias estudiantiles.

En la primera subcategoría, la 5a: *Escuela media-Universidad* los proyectos (22 en la Base) abordan la articulación institucional entre escuela media y universidad, las trayectorias educativas que vinculan ambos niveles o cuestiones relativas a la orientación hacia estudios superiores en el nivel medio.¹ Dentro de este eje de articulación entre la educación secundaria y el Nivel Superior, han quedado seleccionados solo dos proyectos, por no haber encontrado publicaciones disponibles de otros considerados pertinentes. Ambos abordan las prácticas para acompañar las trayectorias de los estudiantes en esta transición en

¹ Las investigaciones relevadas pueden distinguirse entre las que focalizan en los “sujetos” y los que lo hacen en los “saberes”. En el primer grupo, se incluyen proyectos que consideran como objeto los *sujetos* de aprendizaje, es decir, el “adolescente en esa transición”; o que intentan reconstruir el “perfil de ingresantes” en el Nivel Superior, y los que analizan cómo se dan estos tránsitos en los “jóvenes del conurbano”. En el segundo grupo, el énfasis está puesto en las “trayectorias formativas”, en términos de *saberes* necesarios para el siguiente nivel (por ejemplo: las competencias lingüísticas como condición para el ingreso a la universidad) o de conocimientos y prácticas por área –en particular, matemática y física–. Así, se alterna entre los que analizan los “efectos de pasaje”, o sea, la incidencia de determinado curso para el desarrollo de determinadas capacidades, o en los que están enfocados en la institución y en las prácticas de enseñanza propedéuticas. Aunque también otros se abocan al “pasaje” en sentido estricto, incluyendo los análisis del ingreso (principalmente en La Plata).

universidades del conurbano bonaerense (Geneyro, 2007² y Pogré, 2013); en estos casos, en la Universidad Nacional de Lan s y en la Universidad Nacional de General Sarmiento, respectivamente.

En la segunda subcategoría, *5b: Escuela media-Trabajo*, los proyectos son sobre trayectorias y transiciones escuela media-trabajo, y sobre experiencias de articulación entre estas dos  feras (son 41 en la Base). Abarcan lo que en general se entiende como estudios sobre “educación y trabajo”, que aborden/incluyan escuela media. Estudios sobre formación/competencias/trayectos laborales en escuela media. Por tanto, este eje pareciera quedar subsumido al relevamiento sobre formación para el trabajo, que ha realizado el equipo bajo la coordinación de Jacinto y Martínez, y que incluye cuestiones como: inserción laboral y demanda de competencias que aparecen aquí, así como el Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario (SEGETP). Aún así, fueron seleccionados dos proyectos por investigar temas de interés para esta reconstrucción: el trabajo en los jóvenes escolarizados (Macri, 2011) y el seguimiento de egresados, que incluye la continuidad educativa y las expectativas de los alumnos del nivel secundario (Dabenigno, 2004).

La tercera y última subcategoría, *5c: Generales sobre trayectorias estudiantiles*, comprende tanto estudio como trabajo, y otros factores; también, orientación y servicios de orientación para estudiantes de nivel secundario. (Son 28 en la base). Por su denominación “trayectorias estudiantiles”, estos proyectos parecían ser los más pertinentes, pero encontramos que mayormente abordan la construcción de “proyectos de vida” de estudiantes de escuela secundaria (es decir, las proyecciones desde la escuela de ingresantes a la universidad), desde la perspectiva de la “orientación vocacional”, que se definió no incluir en esta selección por tratarse de un abordaje que supone adentrarse en un conjunto de prácticas profesionales específicas.

De toda esta subcategoría fueron seleccionados seis equipos, cuyas temáticas resultan pertinentes para el relevamiento que se está realizando. Se trata de proyectos que analizan: las “elecciones educativas” de alumnos de sectores populares en Mendoza (Romagnoli, 2005 y 2007); las trayectorias de egresados del tercer ciclo de la educación general básica rural en Chubut (Morejón, 2006); las condiciones que proponen las diversas políticas educativas en la

² Los proyectos de investigación serán referenciados con el apellido del/ la directora/a y el año de inicio, con un guión intermedio para distinguirlo de las publicaciones y bibliografía citadas. La información detallada de los proyectos está disponible en Anexo 1 y en la Base de datos construida por FLACSO. Disponible en: <http://baseries.flacso.org.ar>

configuración de las trayectorias escolares y las reconstruyen a partir de análisis estadístico y biográfico en Entre Ríos, Santa Fe y la Provincia de Buenos Aires, respectivamente (Andretich, 2013; Terigi, 2008 y 2011). Otros equipos abordan las trayectorias educativas de jóvenes que integran movimientos de trabajadores desocupados (Fernández Berdaguer, 2006) y la incidencia de la participación en programas sociales en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en situación de pobreza (Freytes Frey, 2012).

Visto los resultados, esta categoría resultó insuficiente para el análisis, por tanto, se definió ampliar el rastreo hacia otros ejes de la clasificación propuesta (Pinkasz, Montes y Fuentes, 2013), comenzando por los proyectos incluidos en la segunda categoría porque, dentro del abanico de temáticas que aborda, alude a las trayectorias explícitamente y a temáticas afines.

Concretamente, el eje 2. *Educación y desigualdad*, engloba un conjunto amplio de proyectos sobre oportunidades educativas, oferta y demanda, territorio y segregación socioeducativa; estudios de procesos, factores, condiciones de desigualdad (segregación, trayectorias, inclusión/exclusión, “condiciones sociales”) cuando no son investigaciones que estudian el efecto de las políticas educativas sobre la igualdad-desigualdad. Debe decirse que esta categoría complicó el rastreo porque son muchos proyectos –99, además de los 23 en la “clasificación complementaria”.³

Hechas estas aclaraciones, se agrega que, en una primera lectura, las investigaciones de esta categoría parecían ser todas pertinentes, situación que planteó discusiones al interior del equipo para precisar los alcances del concepto de trayectorias que se propone aquí. A modo de ejemplo, los estudios sobre movilidad social intergeneracional sirven de marco para la comprensión de las trayectorias educativas, pero no serían específicos, y por lo tanto, no forman parte del *corpus* de análisis. Estas distinciones se precisaron en el Apartado 3 sobre modos de abordaje.

Finalmente, cuando se empezó a hilar más fino, quedaron seleccionados cinco proyectos, que abarcan los análisis de estadística educativa producidos por el Ministerio de Educación la Ciudad de Buenos Aires (Catalá *et al.*, 2014) y los estudios de cohorte teórica realizados por el Ministerio de Educación de

³ Con “clasificación complementaria” se hace referencia a la doble clasificación realizada en la Base, por la cual, muchos de los ítems incluidos quedan clasificados en más de una categoría, y que suma dificultades en el trabajo de búsqueda y selección. Desde ya que esto no es un error o problema de la Base, sino que muchos de los proyectos no pueden categorizarse solo en una, porque abren a dos o más líneas de investigación y/o perspectivas de análisis.

Tucumán (Pérez Zamora, Pannuto y Olea, 2007). Otra investigación busca comprender las razones de la elección de escuelas privadas por parte de familias pobres (Gamallo, 2009); y el proyecto dirigido por Ziegler, 2015 aborda los modos en que la escolarización contribuye a la distribución de posiciones de poder considerando la perspectiva de las trayectorias.

Para continuar con la búsqueda, se revisó el eje 1. *Políticas educativas. Políticas educativas e inclusión*, que agrupa investigaciones sobre políticas educativas, incluyendo aquellas que pivotean en torno al eje inclusión/exclusión, o que se formulan como regulaciones por parte de organismos públicos. Las decisiones tampoco resultaron sencillas aquí, pero se optó por focalizar en investigaciones que tomen a las trayectorias escolares como unidades de análisis. De este modo, quedaron seleccionados dos proyectos, uno que analiza el régimen académico de promoción por asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario (Roitenburd, 2003) y otro que indaga en las trayectorias socioeducativas en el Plan FINES 2 (Finnegan, 2013).

Siguiendo con el rastreo en la Base, se consideró la tercera categoría que también resultó problemática: 3. *Sociabilidad, vínculos entre docentes/escuelas y estudiantes, y sentidos sobre la escuela*. Este eje a su vez se divide en dos subcategorías: 3a. Experiencia escolar, distancia cultural-generacional y 3b. Convivencia y Violencia.

En cuanto a la primera, 3a. *Experiencia escolar, distancia cultural-generacional*, incluye los estudios vinculados a representaciones, concepciones, sentidos y experiencia sobre la escolaridad, educación, institución, el estudio, etcétera; tanto de profesores como de estudiantes. También se agrupan los estudios que abordan la temática de la “distancia generacional” o cultural entre adultos y jóvenes en la escuela. Se incorporan igualmente trabajos sobre relaciones y sentidos sobre lo extraescolar, y consumos culturales de los estudiantes. En la segunda, 3b. *Convivencia y Violencia* se considera la sociabilidad escolar: regulaciones y normas en la escuela, y se incluye lo referido al cotidiano escolar. Se trata de regulaciones internas, en relación con los procesos de convivencia, sanción, conflictos, etcétera. Se incorporan además los referentes a autoridad y relaciones adultos-jóvenes.

El discernimiento en el proceso de búsqueda en este eje también produjo discusiones en el equipo. Podría decirse que la clasificación de la Base justificaría que estos proyectos queden excluidos del análisis y también, como es sabido, existen conceptualizaciones que distinguen “trayectorias escolares” de “experiencia escolar”, y por lo mismo proponen que la decisión de estudiar una cosa

u otra implica abordajes diferentes. De todos modos, también puede sostenerse que en las indagaciones de los recorridos escolares de corte biográfico emergen el sentido de la experiencia escolar, los vínculos, las emociones... cuestiones que se han puesto de relieve en los últimos años en los abordajes sociológicos sobre la dimensión personal. En esta línea, se seleccionaron algunas tesis que abordan estos tópicos en relación con los recorridos por el sistema escolar, como se referirá al final de este apartado. Por último, se decidió excluir las investigaciones que focalizan en “representaciones”, “identidad escolar”, “convivencia” y “violencia escolar”, pues en todos los casos suponen abordajes muy específicos. En suma, quedó seleccionado solo un proyecto dentro de este eje, sobre régimen académico y sentido de la experiencia escolar (Baquero, 2005), porque además parte del equipo inició allí y continuó trabajando aspectos relativos a las trayectorias escolares.

Seguidamente, en la categoría 11. *Institución y gestión escolar*,⁴ en apariencia poco pertinente por su denominación, se consideraron dos interesantes proyectos, uno sobre prácticas institucionales y rendimiento interno en el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica de la ciudad de Córdoba (Brigido, 2005) y otro sobre permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios en la Ciudad de Buenos Aires (Dabenido, 2010).

Por último, se analizaron los proyectos incluidos en el eje 13. *Modalidades específicas*. Nuevamente, aspectos ligados a la “clasificación complementaria” hacían aparecer como dudosos a algunos ítems, pero los que fueron seleccionados (sobre educación de adultos o en ámbito rural), han sido considerados en otras categorías ya mencionadas.

Con respecto a las exclusiones deben hacerse notar dos cuestiones: por un lado, que –más allá de los proyectos que abordan la transición entre educación secundaria y universidad haciendo foco en los saberes– no se analizan investigaciones que aborden trayectorias formativas y/o itinerarios cognoscitivos. Algunos de estos cruces podrían aparecer en la categoría 4. *Enseñanza y aprendizaje. Dispositivos didácticos y concepciones sobre las disciplinas. Curriculum y transmisión del saber*, la cual será relevada por otro equipo. Por otro lado, no se registran estudios sobre las transiciones entre la educación secundaria y la Formación Docente o Técnica Superior, seguramente debido al sesgo de la Base,

⁴ Incluye proyectos sobre gestión/dirección escolar, inspección del nivel dentro del sistema; dispositivos institucionales, tutorías; relación familias-escuela; cambios y adaptaciones institucionales o incidencia de institución y sus categorías en estudiantes y docentes.

que excluye investigaciones producidas en Instituciones de Nivel Superior no universitario.

Más allá de estas disquisiciones, hasta el momento se cuenta con un total de 22 proyectos llevados adelante por 18 equipos de investigación (ver cuadro). Como se hará notar en siguientes apartados, sus integrantes han publicado materiales que también han sido seleccionados para el análisis. Por último, corresponde aclarar que no se consideraron los proyectos de los cuales no se encontraron productos ni en las Bases ni en la web.

Base de productos

El trabajo con la Base RIES, que cuenta con 731 registros, ha sido muy fructífero para avanzar en la delimitación del *corpus*, pues permitió conocer las producciones de los equipos, perfilar sus líneas de trabajo y definir la pertinencia en los casos dudosos. Al mismo tiempo, aportó nuevas líneas que, o bien no eran evidentes en los proyectos relavados, o bien se desprenden de investigaciones clasificadas en otras categorías no exploradas en la Base, pero cuyas producciones abordan trayectorias escolares o educativas. De este modo, la exploración de los productos colaboró en el armado de constelaciones entre integrantes de los equipos y temas o líneas que se desprenden.

Se consideraron dos criterios de filtrado: el primero, cuando el concepto aparece en las “palabras claves”, asumiendo que deberían ser las más pertinentes, aunque no todas las publicaciones las tienen. Esto nos permitió contar con 23 productos. Como muchas mencionan trayectorias educativas o escolares, pero no aparecen luego desarrolladas en el texto, o aunque lo hagan, muy pocas veces las definen –como se mencionó, en estos casos, su uso pareciera estar más ligado al recorrido por el sistema escolar o a las experiencias educativas– quedaron entonces seleccionadas 19 publicaciones.

El segundo criterio ha sido la selección por el Título, lo que nos llevó a rastrear toda la base. En un principio habían quedado 233 publicaciones. Pero, como se ha explicitado, este número fue reduciéndose, hasta llegar a 147 (incluyendo las que fueron seleccionadas por “palabras clave”), a lo que hubo que sumarle diez, que no habían sido en principio elegidas, pero se trata de publicaciones asociadas a los proyectos seleccionados. Debe explicitarse que, dentro de las 157, se ubican 21 producciones que “rodean” a las trayectorias escolares, pero como se desarrollara en el punto “Las investigaciones de la Base RIES frente

a las hipótesis sobre la construcción del objeto: entre la periodización macro política y la hipótesis del desvío” sobre abordajes posibles, permiten enmarcar la conceptualización que se intenta construir. Por otra parte, se analizaron publicaciones que no estaban en la Base, pero que se ubicaron en búsquedas en la web a partir de la información con la que contamos de los proyectos de investigación. Finalmente, como puede inferirse, muchas de las producciones analizadas pertenecen a un mismo equipo en este trabajo.

Tesis⁵.

El proceso de relevamiento de tesis sobre escuela secundaria en las que se aborda el tema de las trayectorias tuvo dos etapas: una primera etapa de trabajo con los listados completos de tesis de grado y posgrado, extraídos de las bases de datos de distintas universidades, y una segunda etapa, abocada a la lectura de las tesis seleccionadas, vinculadas a la temática “trayectorias”.

En el primer momento del relevamiento se confeccionó un listado detallado de las tesis presentes en los catálogos, consignando en un cuadro su título, año, etcétera. El único criterio de exclusión fue el recorte temporal acordado (2003-2016). En este primer cuadro, se volcó información de 273 tesis. En la mayoría de los casos, los datos contenidos en las bases universitarias no fueron suficientes para completarlo, razón por la cual se realizaron búsquedas auxiliares tendientes a completar la mayor cantidad de campos posibles. Dentro de estas situaciones, la más significativa fue la falta de disponibilidad en internet de muchas tesis que parecían “pertinentes”; de ahí que se hiciera necesario al inicio de la investigación agregar una columna que no estaba en el diseño original para consignar el correo electrónico de los autores, a quienes se contactó para solicitar los escritos.⁶

El procedimiento para determinar la pertinencia o no de cada uno de los textos se basó en evaluar primero los títulos, y luego los resúmenes o las tesis (cuando estuvieran disponibles). Es importante destacar que en muchas ocasiones en las que no se tuvo acceso a las tesis en internet, se consignaron artículos asociados que permitieron profundizar la lectura y así terminar de definir la consideración o no de ese producto. Además, las decisiones respecto

⁵ · Lucila da Silva desarrolló esta tarea en coordinación con las autoras.

⁶ Lamentablemente, no fue posible acceder a la totalidad de las tesis consideradas “pertinentes”.

a la inclusión o no de cada escrito fueron tomadas en equipo y a partir de varias lecturas, y de idas y vueltas en su clasificación y reclasificación.

Finalmente, a las primeras tesis seleccionadas del cuadro se sumaron algunas en función de una estrategia de muestreo tipo “bola de nieve”, aplicada a los miembros del equipo y también a las referencias bibliográficas de los escritos ya incluidos. A esa altura se contabilizaban 25 tesis. De ese número fueron excluidas cuatro porque tras una primera aproximación se resolvió que no eran pertinentes; y no pudieron conseguirse otras cinco. Posteriormente, a las 16 tesis restantes se agregaron cuatro más que fueron apareciendo, ya sea en contactos tardíos de los autores, o en el relevamiento de otro tipo de productos (por ejemplo, proyectos de investigación).

La segunda parte del relevamiento consistió en la lectura y análisis de las tesis seleccionadas, que en total fueron 20. Esta tarea se llevó a cabo teniendo en cuenta la conceptualización sobre trayectorias, los modos de abordaje, el recorte temporal y la localización, los resultados de la investigación y sus aportes a la educación secundaria en general. Por último, se rastrearon las inscripciones institucionales para, en el caso de que se inscribieran en proyectos de investigación, mostrar las relaciones entre los equipos y sus líneas de trabajo.

En este apartado se describió el proceso de selección del corpus para el análisis, y de exponer y argumentar las decisiones que se fueron tomando. Sabiendo que las selecciones resultan siempre polémicas, conviene hacer referencia a dos instancias de discusión a lo largo del proceso de elaboración, en las cuales se hicieron presentaciones de avances del presente relevamiento a miembros de la comunidad académica.⁷

⁷ Reunión Científica Pre-RIES Investigaciones sobre educación secundaria: hacia la sistematización del conocimiento acumulado en temáticas específicas (3 y 4 de noviembre de 2016) y Reunión Nacional sobre Investigaciones en Educación Secundaria RIES IV (11 de mayo de 2017).

Proyectos relevados

Apellido Director/a - Autor Institucional	Título de la Investigación	Institución	Año de inicio	Categoría corpus
Andretich	Trayectorias escolares en la escuela media. Macro y microanálisis de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos.	UNER	2013	5c
Baquero	Régimen académico y sentido de la experiencia escolar.	UNQ/UNGS	2007	3
Brigido	Prácticas institucionales y rendimiento interno en el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica (CBU) de la ciudad de Córdoba.	UNC	2005	11
Dabenigno	Seguimiento de egresados. Inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados recientes de modalidad comercial.	Ministerio de Educación. GCBA	2004	5b
	Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires.		2010	11
Fernández Berdaguer	Jóvenes en movimientos. Las trayectorias educativas de jóvenes que integran movimientos de trabajadores desocupados.	UNLP	2006	5c
Finnegan	Relaciones y trayectorias en contexto. La producción de políticas de educación de jóvenes y adultos. El Plan FINES 2. Secundaria trayectos educativos en la Provincia de Buenos Aires 2009-2014.	UNIFE	2013	1
Freytes Frey	La incidencia de la participación en el “Programa Envión” en las trayectorias educativas y laborales de los/as jóvenes en situación de pobreza en Avellaneda.	UNDAV	2012	5c
Gamallo	Mercantilización del bienestar en Argentina. Hogares pobres y elección de escuelas privadas.	IESEADE	2009	2
Geneyro	Articulación Polimodal - Superior: estudio acerca de las prácticas que colaboran en la continuidad de estudios de los alumnos	UNLa	2007	5a
Macri	Trayectorias socioeducativas y laborales de niños, niñas y adolescente trabajadores	UBA	2011	5b
Ministerio de Educación del GCBA	Informe sobre descenso de matrícula e incremento de la repitencia en Nivel Medio Común.	Ministerio de Educación. GCBA	2004	2
	Análisis combinado de la repetición y el abandono en las escuelas secundarias estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires		2014	2

Apellido Director/a - Autor Institucional	Título de la Investigación	Institución	Año de inicio	Categoría corpus
Ministerio de Educación de Tucumán	Retención y desgranamiento nivel primario y medio. Cohortes teóricas.	Ministerio de Educación de Tucumán	2007	2
Morejón	Seguimiento a egresados del tercer ciclo de la educación general básica rural.	UNPSJB	2006	5c
Pogré	Los procesos de articulación entre secundaria y universidad. Alternativas para acompañar las trayectorias de los estudiantes	UNGS	2013	5a
Roitenburd	Régimen académico de promoción por asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes del Área de educación del Adulto y del Adolescente.	Ministerio de Educación. GCBA	2003	1
Romagnoli	Esto es para mí. Las elecciones educativas de los alumnos de sectores populares	UNCuyo	2005	5c
	Desigualdades sociales y educativas en las “elecciones” y los recorridos escolares		2007	5c
Terigi	Trayectorias educativas y estrategias de reingreso a la escuela en sectores vulnerados	UNGS	2008	5c
	La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el conurbano bonaerense ⁸		2011	5c
Ziegler	Formación y consagración de las elites: contribuciones escolares y otros factores asociados en la distribución social de posiciones de privilegio	FLACSO	2015	2

⁸ Este proyecto corresponde a una de las líneas que se desprende del PICT 2010-2014: *La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano bonaerense*. Investigadora Responsable: Flavia Terigi, con sede en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde octubre de 2011 a abril de 2015. Actualmente el equipo continúa trabajando en el PICT 2014 – 0898: *Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes*. Investigadora Responsable: Flavia Terigi, con sede en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde abril de 2016.

Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016

*Coordinadoras: Claudia Jacinto y Silvia Martínez
Equipo: Natalia Fernández, María Jose Ganem,
Noelia Giampaolletti y José Pozzer*

Presentación¹

Este capítulo realiza el estado del arte sobre escuela secundaria y trabajo basado en investigaciones realizadas en la Argentina entre 2003-2016.

Para delimitar en términos generales los alcances de este trabajo, comenzamos por definir qué se entiende por esa relación. Evidentemente, ese vínculo es una construcción sociohistórica compleja que en cada contexto y período cobra nuevos significados. En este caso, el foco se centra en las definiciones que ha adoptado particularmente la producción de investigaciones sobre educación secundaria. Haciendo un breve recorrido, a continuación se repasan interrogantes centrales con los que se ha articulado el acervo de investigaciones revisadas.

A nivel macrosocial, una de las cuestiones que más se han debatido en la investigación sobre educación secundaria y trabajo es la “formación para el trabajo” y su lugar dentro del conjunto de la oferta educativa. Durante mucho tiempo, esa cuestión fue entendida como la oposición entre las vías academicistas y las vías profesionalizantes de la oferta educativa secundaria. Por ello, como

¹ En este texto se utilizará el genérico “o”, solo a modo de simplificar la lectura, ya que reconocemos que en el lenguaje este no necesariamente incluye otros géneros.

se verá en los antecedentes de investigación y en buena parte de la producción académica examinada, la educación técnica (y en mucho menor medida la comercial) será muchas veces considerada como sinónimo de secundaria y formación para el trabajo.

En el marco de estudios sobre las desigualdades, una línea sostenida de estudios vincula tipos de diplomas y diferentes dimensiones de la inserción laboral. Una evidencia fuerte que desmorona la ilusión meritocrática, será persistente: el título de nivel secundario ya no garantiza tener un empleo ni un buen empleo. Aunque resulte paradójico, la expansión y obligatoriedad de la escuela secundaria, las innovaciones tecnológicas que implican el manejo de nuevas herramientas y, al mismo tiempo, la escasez de empleos y/o su persistente precariedad, llevan consigo una tendencia a requerir más y mayores calificaciones para puestos de trabajo de niveles de calificación y salarios más bajos.

Ahora bien, la pregunta sobre qué significa la relación educación y trabajo ha cobrado nuevos significados a medida que, por un lado, se comprobaba que ambos ejes estaban lejos de tener relaciones lineales a nivel macrosocial² y, por otro lado, las sociedades contemporáneas se transformaron en contextos inciertos, plagados de quiebres en los modelos de acumulación, en la organización del trabajo y en las formas de protección social. A las viejas desigualdades se sumaron nuevas, ya no basadas necesariamente en la estructura social de clases. Los interrogantes sobre la diferenciación se fueron complejizando a medida en que los estudios sobre el sistema educativo en su conjunto revelaron la segmentación (Braslavsky, 1985) y posteriormente, la fragmentación de la oferta educativa (Tiramonti, 2004).

En este marco, la comprensión de esa relación cobró nuevos significados. La transferencia de los servicios educativos a las provincias, el establecimiento de la escuela secundaria obligatoria, su masificación y la inclusión de sectores sociales antes excluidos del nivel, las transformaciones en su estructura y en sus propuestas curriculares, redefinieron los términos en que puede comprenderse la relación educación-trabajo.

Se abrió entonces un segundo eje basado en interrogantes que orientaron una parte de la investigación educativa en el campo hacia una mirada institucional y pedagógica. ¿Qué es formar para el trabajo y cómo se construyen los saberes del trabajo en la escuela? Alimentados por enfoques disciplinarios provenientes de la sociología, la psicología o la pedagogía institucional, estos

² Con lo que se debilitó sensiblemente la creencia en el adecuacionismo entre una y otro.

trabajos permitieron adentrarse en las tensiones y distancias entre la lógica educativa y la lógica productiva.³ Las prácticas pedagógicas y los dispositivos específicos de formación para el trabajo fueron explorados en sus formatos y funciones, como estrategias de establecimiento de puentes (estimulantes, pero también contradictorios y polémicos) entre la escuela secundaria y el trabajo.

Los procesos de individualización propios de la posmodernidad y el debilitamiento de las instituciones impulsaron la investigación sobre un tercer eje de trabajos. Los significados y expectativas acerca del trabajo de los jóvenes estudiantes cobraron nueva relevancia. Se trató de dar entidad a las voces de los jóvenes y observar cómo construyen sus nociones sobre el trabajo ante un mundo donde las transiciones al empleo son inestables, poco predecibles, amenazantes.

En este escenario, la tradicional indagación sobre seguimientos de graduados tendrá reformulaciones, alimentadas por discusiones sobre los estudios de juventud. El énfasis en los nuevos jóvenes y sus relaciones con el trabajo y la educación, dará luz a estudios que intentan vincular los efectos de determinado tipo de escolaridad secundaria con las distintas esferas de la vida de los sujetos, en particular, la educativa y laboral.

Alrededor de los ejes señalados, se articuló el estado del arte contenido en este capítulo. Evidentemente, estos ejes no cubren todo lo que podría considerarse contribuciones académicas al campo de la educación secundaria y trabajo. Los trabajos considerados se vinculan especialmente a producciones desde la sociología de la educación, la pedagogía, y no se han incluido posibles aportes desde la sociología del trabajo, la economía laboral, la economía industrial, las relaciones del trabajo y la historia del trabajo, que como plantea Riquelme (2006), podrían aportar nuevas interpretaciones.

Otra cuestión a señalar es que se incluyeron estudios que analizan el “trabajo” en un sentido más amplio que el empleo, incluyendo todo tipo de actividades productivas, como los emprendimientos y el trabajo por cuenta propia.

Sintetizando, el estado del arte recorre resultados de investigación que abarcan tanto problemáticas a nivel del sistema educativo sobre educación secundaria y trabajo, como hallazgos a nivel institucional, y acerca de las experiencias y expectativas de los estudiantes como de sus trayectorias postescolares. En las conclusiones, se recuperan algunos de los interrogantes transversales que atraviesan este trabajo: ¿Qué temas y problemas de investigación tradicionales

³ Al respecto, los trabajos de principios de la década del noventa de María de Ibarrola y María Antonia Gallart han sido pioneros en estos abordajes.

y nuevos abordaron las investigaciones del periodo? ¿En qué contextos de políticas, y de discusiones conceptuales y metodológicas surgieron los nuevos aportes a nivel sistémico, institucional y de los sujetos educativos? ¿Qué nuevos hallazgos contextualizados sociohistórica y geográficamente se efectuaron a tradicionales discusiones sobre las relaciones educación secundaria y trabajo? Así, se retoman reflexiones referentes a temáticas como adecuacionismo, desigualdades, tensiones y articulaciones entre el mundo de la educación y mundo del trabajo.

En referencia al *corpus seleccionado*,⁴ se incluyen 53 trabajos. Sus aportes respecto a los ejes estructurantes de este capítulo son recogidos en diferentes partes. Cabe aclarar que los trabajos cubren con frecuencia también otros temas o problemas, que no se discuten en este capítulo.

La mayoría del material que conforma *el corpus*, proviene de universidades, organismos del Estado y del Conicet. A la vez, por la envergadura del estudio, se destaca el seguimiento de la educación técnico-profesional realizado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). En relación con el tipo de producto, se tomaron nueve tesis de posgrado, 12 artículos en revistas indexadas, 12 informes de organismos de investigación, capítulos de libros, libros y ponencias.⁵

Atendiendo a este *corpus*, este escrito se organiza a partir de áreas de interés o temas que agrupan a estos estudios. En primer lugar, se presentan aquellos que estudian aspectos relativos al sistema educativo, muchos refiriéndose a las escuelas técnicas en particular; en segundo lugar, los estudios sobre prácticas pedagógicas desde diversos abordajes; en tercer lugar, trabajos que abordan los sentidos del trabajo en las escuelas y, por último, investigaciones que se enfocan en estudios sobre transiciones laborales postescuela secundaria.

⁴ Incluimos en el anexo el proceso de selección del corpus y el listado definitivo de productos analizados.

⁵ Cabe aclarar que las investigaciones sobre educación técnico-profesional se han incrementado sensiblemente desde 2017, debido a las convocatorias del Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional (FONIETP). Sus resultados han comenzado a publicarse mediados de 2019. Este trabajo fue realizado con anterioridad.

Antecedentes de la temática⁶

En el campo de los estudios educativos argentinos, han sido de manera especial los abordajes desde la sociología de la educación y, adicionalmente, desde la pedagogía y la economía de la educación, los que han investigado acerca de las relaciones entre la estructuración de la educación secundaria y la formación para el trabajo. En este terreno, puede reconocerse un nutrido grupo de investigaciones sociohistóricas que abordan los modelos y las funciones atribuidas al nivel secundario en distintas etapas. Se hará una breve referencia a estas contribuciones, especialmente enfatizando debates y consensos entre diversos autores sobre el vínculo en que se centra este estado del arte. Más adelante, cuando se aborden las producciones del período revisado, se realizarán puentes y comparaciones con estos aportes.

En la organización del sistema educativo argentino en las últimas décadas del siglo XIX primó un modelo de educación secundaria académica basado en el sistema francés. Estaba orientado a los miembros de la élite política y económica, tanto como antesala para el cursado de estudios superiores (Tenti Fanfani, 2009) como para la formación de personal para cargos administrativos en el Estado (Tiramonti, 2011). El “saber ciudadano” se concebía como diferente del saber del trabajo, y la “cultura del trabajo” era valorada por su valor moralizante y disciplinador, como opuesto al ocio. Desde un principio, la propuesta formativa sostuvo un currículum enciclopedista y humanista, cuyo objetivo era principalmente la “formación general”, marginando de las propuestas pedagógicas saberes como la formación para el trabajo (Southwell, 2011). De hecho, algunos intentos de alejar la educación secundaria de la cultura humanística fueron desechados, considerando que promovían tempranas diferenciaciones en el sistema educativo. Especialmente, las clases medias rechazaban esa diferenciación, queriendo acceder a la educación general como vía hacia la universidad. Como resultado de las visiones dominantes, el sistema educativo apuntó, en general, a un enciclopedismo que no permitió el reconocimiento de los saberes de los trabajadores (Puiggrós y Gagliano, 2004).

Muchos trabajos que analizaron las primeras décadas de la educación secundaria argentina argumentaron que el modelo de escuela secundaria academicista prevaleció no solo por una vocación de uniformidad (de no diferenciación), sino también porque el sistema productivo no lo requería. Por ejemplo, Tedesco

⁶ Este punto se basa en Jacinto, 2013.

(2012) sostuvo que, dada la temprana escolarización de una parte importante de la población, la escasa industrialización (concentrada sobre todo en los sectores de alimentos y textil), las tecnologías productivas relativamente tradicionales y la frágil organización de actividades del mundo artesanal, el aprendizaje en el trabajo fue considerado suficiente. Pero Gallart (2003) interpretaba que, aunque su alcance fue muy acotado hasta las décadas cuarenta y cincuenta del siglo pasado, constituía no solo una forma de desviar la matrícula de las escuelas secundarias mayoritarias, sino también una forma de proveer mandos medios a la incipiente industria.

Un argumento de fuerza para sostener el carácter no diferenciador de la evolución de la educación técnica fue que habilitaba desde sus comienzos a los jóvenes a continuar estudios superiores con fuertes contenidos técnicos, como ingeniería. Es decir, como señala Gallart (2006), a diferencia de lo sucedido en otros países, siempre persiguió un doble propósito.⁷

El proceso de sustitución de importaciones producido en los años cuarenta del siglo pasado dará lugar a un nuevo impulso a la educación técnica, y al mismo tiempo, a la formación profesional más específica. A la par, los estudios sobre educación secundaria y trabajo que analizan el período presentan uno de los debates más interesante presentes de los producidos sobre este campo. Desde el punto de vista de las políticas, la creación, en 1944, de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional significó la instalación de una nueva configuración de la formación para el trabajo, que dio especial fortaleza al diálogo social tripartito (Martínez y Garino, 2013). Al mismo tiempo, se crearon nuevas escuelas secundarias técnicas, que se sumaban a las escuelas industriales, produciendo una gran ampliación de la matrícula en este período. En 1955, había 86.000 alumnos, habiendo crecido 153% entre 1945 y 1955; simultáneamente, aumentó su peso dentro de la educación secundaria, representando el 18% de ella⁸ (Judengloben y Gardyn, 2009).

La instalación de la escuela técnica secundaria como una vía con nueva fuerza dentro del nivel será objeto de debates académicos desde el punto de vista de la configuración macrosocial del sistema. Para algunos, la orientación de los trabajadores hacia esa modalidad implicó una desviación de sus intere-

⁷ Tempranamente se había establecido una diferenciación entre educación técnica y formación profesional: mientras que la educación técnica se entendía como una responsabilidad del Estado, la formación específica de los obreros era considerada responsabilidad de la industria (Pronko, 2003).

⁸ Sobre estas tendencias, vale la pena marcar que la ampliación de la secundaria técnica se evidencia principalmente a partir de 1952 (Tedesco, 1977).

ses legítimos (Pineau, 1991); para otros, significó una alternativa viable que permitió incluir a las masas de trabajadores dentro de un sistema educativo que les era prejuiciosamente hostil (Espinosa y Testa, 2009). Tedesco (1977, 2012) fundamenta la interpretación en dos fenómenos: en primer lugar, el agotamiento del proceso de sustitución “fácil” de importaciones y la introducción progresiva de cambios tecnológicos que hicieron crecer la demanda de obreros especializados, de técnicos y de profesionales; en segundo lugar, una respuesta a la demanda de promoción social de las clases populares, pero a través de una segmentación del sistema educativo. Otros estudios suscriben especialmente el argumento de que el requerimiento de técnicos se vincula a los cambios en los procesos de industrialización. Sostienen que los puestos de trabajo urbanos ya no se cubrían con inmigrantes calificados, sino con la migración interna desde las zonas rurales, de modo que los nuevos requerimientos técnicos no podían ser adquiridos solo en el lugar de trabajo (Filmus *et al.*, 2001; Martín, 2010).

Alrededor de esta cuestión se configura entonces uno de los raros debates respecto a los sentidos y las causas de la expansión de la educación técnica y, más genéricamente, del lugar de las relaciones entre educación secundaria y formación para el trabajo en la diferenciación interna de la oferta del nivel. Los estudios sobre el período desarrollista también enfatizarán una relación entre el proceso de desarrollo industrial y el aumento del nivel tecnológico y las políticas que promovieron la continua expansión de la educación técnica (Gallart, 2002).⁹

En estudios de los años ochenta, uno de los hallazgos más relevantes de la escasa investigación dedicada a la escuela técnica secundaria tiene que ver con su prestigio (muy distintivo en la comparación regional latinoamericana al menos). Wiñar (1981) y Weinberg (1967) pusieron énfasis en que su desarrollo y expansión se dio a partir del fuerte impulso del gobierno peronista de mediados del siglo pasado, vinculado a la demanda de perfiles técnicos propios del proceso de sustitución de importaciones.

La notable obra de María Antonia Gallart con sus estudios institucionales cualitativos y con seguimientos de egresados llega a captar con claridad la construcción social del prestigio señalado. En los años ochenta (Gallart, 2002) observa que la educación técnica argentina se aproximaba a una educación tecnológica, brindando a sus alumnos un fundamento amplio que podía ser

⁹ La matrícula de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica continúa creciendo, con 370.000 alumnos en todo el país en los años ochenta.

aplicado a distintas instancias educativas y ocupacionales. “Si bien algunas prácticas estaban ligadas a ocupaciones manuales, el currículo del ciclo superior estaba centrado en el estudio de las materias teórico-técnicas relacionadas con un proceso o rama industrial que varía según las especialidades”. Gallart también sumó una línea de investigación pionera: los mencionados estudios de egresados. Ello le permitió descubrir que los graduados se insertaban en variadas categorías ocupacionales, pero que todos utilizaban sus conocimientos técnicos. Paradójicamente, y en contraste a la visión devaluada que algunos le atribuían, la escuela técnica, con su visión más amplia y exigente en cuanto al estudio, era más rigurosa que las otras ramas de la educación media. Sumado a ello, la mayoría de los graduados continuaba estudios superiores, casi todos en carreras científico-tecnológicas, en particular, en ingeniería y arquitectura. La movilidad educativa de padres a hijos era muy alta.

Otro hito en las investigaciones sobre la escuela técnica serán los análisis sobre las consecuencias negativas de los años noventa sobre el modelo institucional de la escuela técnica. Ante la crisis de empleo del período, la capacidad de la economía para incorporar a los egresados de las distintas modalidades fue decreciendo. Al mismo tiempo, desde el ángulo del análisis de las políticas educativas, se cuestionaba la diferenciación entre las vías profesionalizantes y las academicistas con el argumento de que los cambios en los modelos de organización del trabajo permitirían superar la tensión del modelo fordista entre “educar para el trabajo” y “educar para la ciudadanía”, al menos teóricamente (Tedesco, 2012). Alrededor de este argumento, se promovió la creación del Polimodal a través de la Ley Federal de Educación (1993). Pero la mayoría de los estudios sobre los noventa ya tiene lugar en el período que se analiza en este estado del arte.

Nostalgia, resistencia y búsqueda de nuevos modelos de relación entre educación secundaria y formación para el trabajo

Los estudios e investigaciones sobre la formación para el trabajo en el nivel secundario en relación al conjunto del sistema educativo, se centran en especial sobre la escuela técnica. Como hemos planteado, este recorte parece reflejar la concepción de que la agenda de temas de investigación sobre educación secundaria y trabajo implica solo a la educación técnica. Este posicionamiento es

ciertamente muy discutible tanto desde el punto de vista epistemológico como teórico y empírico, pero todavía es incipiente la producción que aborda desde otras perspectivas el vínculo en que se concentra este escrito.

En lo que sigue, en primer lugar, se clasifican y resaltan los hallazgos especialmente vinculados a las investigaciones sobre educación técnica y, en segundo lugar, se da cuenta de investigaciones que han adoptado la concepción de que cualquier modalidad de escuela secundaria tiene vinculación con la formación para el trabajo (de hecho, es uno de los mandatos históricos).

Muy brevemente, vale la pena plantear que tanto los procesos de desmantelamiento del modelo integrado de educación técnica en los años noventa, así como las transformaciones en los años 2000 constituyen el trasfondo de las investigaciones a nivel de sistema educativo y es uno de los ejes de los debates detectados. Otro eje de los trabajos, muy incipiente en el período abordado, se refiere a las heterogeneidades e impactos de la implementación de las políticas asociadas a la Ley de Educación Técnico Profesional sancionada en 2005.

El corpus examinado para este eje incluye 19 documentos, entre los cuales se cuentan dos tesis de posgrado, artículos en revistas indexadas y capítulos de libros.

La reforma de los noventa y su impacto sobre la educación técnico-profesional

Entre los productos más destacados del período, se encuentran los trabajos que examinan los efectos sobre la educación técnica de la Ley Federal de Educación 24195/93, que transformó la educación técnica que existía hasta entonces. De una escuela técnica de seis años a la que se accedía después de haber terminado siete años de escolaridad primaria, se pasó a tres años de estudio (15 a 17 años) posteriores a una educación general básica de nueve años. El título de técnico se obtenía como resultado de cursar la educación polimodal de tres años y los trayectos técnico-profesionales en contraturno, que además eran optativos y adoptaban currículos descentralizados¹⁰ (Briascó, 2010).

En un trabajo relevante y analítico basado tanto en documentos como en varias investigaciones de casos, Gallart (2006) señala que el proceso de

¹⁰ Al mismo tiempo, se había producido la transferencia de las escuelas nacionales hacia las provincias.

decadencia venía de al menos una década antes.¹¹ Aumentó la matrícula, pero acompañada de un proceso de desindustrialización, lo cual acarreó dificultades de inserción laboral para los graduados. Se perdió el contacto con organizaciones industriales (pocas conexiones para insertar graduados y poca adecuación a cambios en las ocupaciones). La devaluación de credenciales y fuga hacia adelante se acompañó del acceso de alumnos con menor preparación y menos apoyo familiar. Las provincias, en particular las más pobladas, crearon escuelas técnicas semejantes a las nacionales, pero consideradas generalmente de peor calidad. Para la autora, “los cambios educativos de la década del noventa, en particular, la descentralización y la creación del Polimodal, estuvieron cerca de firmar el certificado de defunción de la escuela técnica. Se produjo un fuerte proceso de ‘secundarización de la educación técnica’”, lo que implicó enfatizar el componente de educación media y, en consecuencia, debilitar la presencia de la educación tecnológica y del aprendizaje en taller.

Trabajos como los de Testa y Figari (2005) y Briasco (2010) analizan los efectos críticos de la reforma de los años noventa sobre la educación técnico-profesional. Sostienen que la intencionalidad de diseñar propuestas flexibles a modo de trayectos técnicos-profesionales careció de viabilidad político-técnica en su implementación, produciéndose una alta fragmentación de la oferta a nivel nacional, identificándose diferentes niveles de complejidad institucional y curricular, diversidad de cargas horarias de formación, distintos modos de abordar las pasantías, así como diferentes estilos y formas de articulación con el mundo del trabajo. El panorama a principios de 2003 incluía: altos niveles de heterogeneidad de trayectorias formativas, dilución de la especificidad de la educación técnico-profesional, marcada desarticulación con el nivel superior. En tal situación, los títulos otorgados encontraban dificultades tanto en los potenciales sectores empleadores como en la matriculación en los colegios profesionales (Almandoz, 2010). Siendo probablemente el problema con los títulos el saldo sistémico más grave producido como efecto de la citada reforma.

En un trabajo sobre los efectos distributivos del gasto público en la educación secundaria antes y después de la reforma de los noventa, Riquelme (2004) en uno de los escasos estudios desde la economía de la educación que existen en el campo, se pregunta si las reformas del Estado –descentralización– y de

¹¹ Cabe resaltar que en 1980 la dictadura elimina una de las principales fuentes de financiamiento de la educación técnico-profesional, proveniente de un impuesto que pagaban los industriales (conocido como “impuesto a la nómina salarial”) (Judengloben y Gardyn, 2009).

la educación –transformación de la estructura de niveles y modalidades– han incidido negativamente en la asignación y distribución de educación secundaria y técnica para jóvenes en la década de los noventa. Para ello, evaluó las tendencias del gasto público en educación secundaria, identificando los problemas de asignación y distribución a nivel territorial, por modalidades, así como por grupos poblacionales y sociales. Analizando la heterogeneidad político-administrativa de la educación secundaria, las demandas sociales (con problemas de acceso y permanencia en el sistema educativo), y las pugnas distributivas en el gasto de la educación por niveles y modalidades de enseñanza, concluye que:

La educación secundaria, y en particular la educación técnica, respondieron (originalmente) a diferentes desafíos de la demanda económico-productiva y social, para luego autonomizarse y generar un desarrollo aislado y con baja capacidad de respuesta a la modernización de algunos sectores de la economía (2004: 224).

En un estudio de caso que examina el período 1996-2001 en una escuela agrotécnica, Bianchini (2014) plantea el efecto negativo sobre la identidad institucional que tuvo la citada reforma. Así, observa la cultura balcanizada presente en la institución, que se expresa no solo en las clásicas divisiones por departamento propias de la escuela secundaria común, sino a partir de una identidad dual de esta escuela agrotécnica, con dos áreas bien marcadas: la curricular que brinda formación general y los trayectos técnicos profesionales (en adelante TTP) que hacen foco en la especialización agropecuaria.

El trabajo también plantea la fuerte resistencia de la institución a ese modelo balcanizado. Esa resistencia se manifestó en una particular manera de apropiarse de los mandatos normativos de los noventa que le permitieron sostener las especializaciones y la riqueza de su especificidad institucional. Así, la escuela presenta una fuerte identidad productiva que no solo se concentra en el enseñar y aprender haciendo, sino que se concibe como escuela empresa que genera recursos propios: la producción de sus TTP es comercializada y constituye una fuente de recursos importante para la escuela. Esto genera especiales relaciones de poder entre los TTP y el área curricular, advirtiendo que la gestión escolar pareciera avalar esta dualidad. Sin embargo, no todos los docentes coincidían con esa visión de escuela productiva y resistencia a la reforma: mientras esto era visible en el grupo de los docentes de TTP y en el equipo directivo, no era así en el grupo de docentes del Área Curricular. Estos últimos aceptaban el nuevo modelo. Es decir, se presentó una tensión entre la resistencia y el viraje

en el contrato fundacional de la escuela que preveía formar para el mundo del trabajo, a la pretensión de formar para el ingreso a la universidad.

En la misma línea, Ferreyra (2013), en un estudio sobre una escuela técnica en Córdoba, encuentra una tradición selectiva que permite explicar un pasado significativo vivido como exitoso y que da sentido a las trayectorias institucionales, dando pie a estrategias de resistencia que se plasman en la particular manera de apropiarse de las reglamentaciones sosteniendo prácticas consideradas valiosas. Las “resistencias” al modelo de los noventa fueron diversas y en ellas operaron articulaciones entre macro y micro políticas. Entre ellas, se mencionan: dar al Ciclo Básico Unificado un perfil ligado a la tecnología; ampliar y fortalecer la formación específica en el Ciclo de Especialización y posteriormente, implementar Talleres Pre-ocupacionales que, en conjunto, fortalecieron esa estrategia de resistencia al modelo de los noventa.

Es interesante observar que una modalidad que fue sujeto de estudios específicos fue la agrotécnica, que en 2003 representaban el 30% de educación técnica nacional. Como plantea uno de los estudios (Plencovich, 2013) estas escuelas sufrieron históricamente una situación particular a raíz de su distancia a centros urbanos, se observó también falta o escasa relación con sus autoridades y poca supervisión académica e institucional, lo que dotó de cierto grado de libertad a las prácticas educativas de las escuelas y originó variabilidad, aunque también atomización, insularidad y abandono. En el trabajo de Llach *et al.* sobre datos de 2003, se coincide con el poco reconocimiento de la especificidad de estas escuelas por parte de las gestiones educativas jurisdiccionales. Este fenómeno se observó sobre todo en las escuelas de gestión privada (30% del total) que se federaron (FEDIAP) en busca de una atención y de un espacio de intercambio y fortalecimiento. A partir del estudio de caso de ocho escuelas en todo el país, el trabajo señala que se observa una identidad propia de la enseñanza agropecuaria ligada a la necesidad de considerar el trabajo productivo agropecuario como eje del proceso pedagógico. Sin embargo, las escuelas no lograban garantizar el perfil profesional demandado, sino únicamente la trasmisión de criterios básicos sobre las principales cuestiones productivas. Tampoco han sido permeables a los desafíos institucionales y curriculares que implica la “nueva ruralidad”, a pesar que se observa amplia vinculación con la comunidad, que hace a su razón de ser (se actualiza en avances tecnológicos, asegura oportunidades para las experiencias productivas, brinda asistencia técnica a productores y articula necesidades de mano de obra calificada).

Respecto a las consecuencias de la reforma de los noventa sobre las escuelas agrotécnicas, desde una perspectiva crítica, Plencovich sostiene que después de quedar fuera del sistema educativo por casi un siglo, sufrieron una doble deriva: respecto del sistema educativo y del productivo agrario. Este proceso afectó también su gobernanza, la supervisión académica e institucional, el diseño curricular, las formas de gestión, el acoplamiento interinstitucional, etcétera. Esto en parte obedeció al estigma de lo rural y a la minusvaloración del trabajo manual que prevaleció en gran parte de su rumbo histórico. Llach *et al.* (2007), coinciden en señalar el quiebre que dicha reforma produjo en la identidad institucional.

Zummer (2004) en un estudio realizado en Mendoza entre 2002 y 2003 evidencia un aspecto que caracterizaba a toda la educación técnica después de años de desinversión: la falta de recursos. Las 17 instituciones agropecuarias de distintas zonas de Mendoza registraron problemas y falencias en sus condiciones físicas, en insumos requeridos para las prácticas, o la dificultad para su utilización por falta de insumos, sumada a la falta de mantenimiento y conservación. A pesar de ello, eran escuelas que captaban más alumnos que las escuelas medias de la región. Los desbalances en los recursos se tradujeron en una diferenciación interna entre las escuelas.

En síntesis, las investigaciones apuntan que la reforma quebró el carácter integrado que la educación técnica secundaria había tenido hasta entonces en el país y que los TTP carecieron de viabilidad político-técnica. Junto con la descentralización, produjeron gran nivel de heterogeneidad intra e inter-jurisdiccional. Los títulos generaron dificultades tanto para los empleadores como en la matriculación de los colegios profesionales. A nivel institucional, afectaron creando una cultura balcanizada y estuvieron a punto de destruir la estructura integrada y de articulación teoría-práctica. Al mismo tiempo, fueron muy resistidos a nivel institucional.

Las transformaciones a partir de la implementación de la Ley de Educación Técnico-Profesional

Otro hito que sentó las bases de una nueva etapa de la educación técnica fue la Ley de Educación Técnico Profesional (26058/05, en adelante LETP), orientada a restituir el modelo integrado de educación técnica. La Ley se sanciona en un contexto de marcado crecimiento del PBI y por reactivación de algunas ramas

orientadas al mercado interno vinculado al crecimiento de la demanda. Este proceso impulsó un aumento en los requerimientos de perfiles técnicos y de operarios calificados, al mismo tiempo que, como habían demostrado años antes Filmus *et al.* (2004), el título de nivel medio resultaba necesario –pero insuficiente– para el acceso a buenos empleos. La ley estableció el objeto de regular y ordenar la educación técnico-profesional (ETP) en el nivel medio y superior no universitario, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente. Los planes de estudio de la ETP de nivel secundario tendrían una duración mínima de seis años, y estos se estructurarán según los criterios adoptados por cada provincia. Asimismo, creó el Fondo Nacional para la Educación Técnico-Profesional, que implicó fuertes inversiones en las instituciones y diversos apoyos a las jurisdicciones para el desarrollo de programas de fortalecimiento.

A pesar de la contundencia en términos propositivos y de financiamiento de la nueva política, en el período considerado son escasas las investigaciones sobre su impacto.

En uno de los pocos estudios críticos del período sobre el nuevo modelo de ETP, Graizer (2012),¹² plantea un fuerte control y regulación a partir de los nuevos diseños y normativas, tanto en la LETP, como en las regulaciones del Consejo Federal de Educación y las normativas provinciales específicas, que toman como fuente privilegiada para la delimitación de la formación los llamados “perfiles profesionales”. Es este “perfil” el que delimita la formación, en el sentido de las formas y tipos de conocimiento que deberán ser transmitidas, siendo su utilidad y relevancia para el campo económico productivo la que otorga legitimidad a esas formas discursivas, a la vez que orienta la construcción de identidades pedagógicas y luego laborales a formar. Sobre la base de dicho perfil luego se insertan otros componentes de formación, tales como los referidos a la ciudadanía y la formación general del nivel educativo o del tipo de oferta correspondiente. En las escuelas, esta orientación se refleja en el discurso compartido de directivos, docentes y estudiantes respecto a la mayor importancia de las materias de orden práctico-técnico.

¹² En un estudio en el conurbano bonaerense que se apoya conceptualmente en Bernstein y Foucault para estudiar las relaciones entre regulaciones externas de las organizaciones y la evaluación de los estudiantes.

En términos de sistema y del comportamiento de la oferta de educación secundaria técnica y su evolución desde 2003 hasta 2013 a nivel nacional, fueron encontradas solo publicaciones descriptivas basadas en información estadística producidas por el INET (2015). Allí se observa una reversión de la tendencia anterior a la disminución de la matrícula, ya que se evidencia un crecimiento del 21% de la modalidad en el período, con una fuerte concentración en el sector público (90%). La matrícula muestra un proceso de mayor incorporación de mujeres, que entre 2003 y 2013 pasaron del 21% al 32%. La repitencia en la modalidad en las escuelas públicas es más alta en los primeros tres años (entre un 11 y un 14%) y baja ostensiblemente en los tres últimos (entre un 7 y un 1%). Un dato interesante que aparece en la publicación es el de trayectoria educativa en el segundo ciclo. La promoción efectiva alcanza casi el 76%, la repitencia el 9% y se constata un elevado abandono interanual, que promedia el 15%. Una tesis realizada sobre la CABA (García Maldonado, 2009) muestra que la pérdida de matrícula debida a pases, suele concentrarse en la modalidad técnica en el primer ciclo y obedece al fenómeno de reorientación de la matrícula hacia escuelas comunes luego del primer año (como había anticipado Gallart –2006– la posibilidad de derivar a los alumnos de menor rendimiento de la escuela técnica a modalidades más “blandas”, permitió de alguna manera diluir el problema del abandono). Más allá de los factores que la bibliografía general sobre la escuela secundaria suele señalar como vinculados a los problemas de rendimiento, se suman en el caso de las escuelas técnicas, la elección por tradición familiar (presión familiar), la sobrecarga horaria y, en el ámbito de la CABA, la expectativa de una “mejor calidad educativa”.

En suma, estos estudios resaltan tendencias que han caracterizado la educación técnico-profesional desde décadas anteriores. En primer lugar, persiste una tasa de egreso baja, cercana al 50%. En segundo lugar, estudios realizados en la CABA ponen de manifiesto momentos críticos de las trayectorias escolares de los estudiantes del nivel: los dos primeros años, donde la repitencia (2° año) y el abandono (1° año) son los problemas más graves, y en el ciclo superior (el 4° año), por la especificidad de las materias y las capacidades que requieren poner en juego. En tercer lugar, en cuanto al desempeño de los estudiantes a nivel nacional, confirman que los resultados respecto a matemáticas sobresalen en comparación a otras modalidades, ya que el 75% de los alumnos del último año tiene un desempeño medio o alto en el Operativo Nacional de Evaluación (INET, 2015a).

Como cuestión relevante y nueva, aparece la reversión del proceso de continua disminución de la matrícula de la modalidad que había acaecido antes. Lamentablemente, en las producciones del período, la ausencia de otros datos e investigaciones específicas impidió vincular de modo directo y riguroso estas tendencias con la fuerte inversión y transformación producida a partir de la LETP (por ejemplo, interrogantes tales como las transformaciones a nivel jurisdiccional, local o institucional a partir del tipo de inversiones y la participación en otras líneas de trabajo establecidas jurisdiccionalmente, son temas no abordados).¹³

Uno de los estudios de mayor envergadura producidos en los últimos años (el seguimiento de egresados del INET)¹⁴ contó en su primer paso con una encuesta censal de estudiantes en el último año (2009) que aporta datos desconocidos hasta entonces sobre la caracterización de la población a punto de egresar. El trabajo muestra, entre otros temas, que la matrícula se distribuye de manera pareja entre la mayoría de las especialidades, salvo para los casos de mecánica y electromecánica, en los que se da una mayor concentración. Además, se da una fuerte presencia de mujeres en la especialidad de química, pero las mujeres abarcan solo alrededor de un tercio del total de la matrícula de la modalidad. Las trayectorias escolares de los que llegan al último año mostraron que el 93% no abandonó nunca la escuela secundaria, el 77% no repitió ningún año, el 85% volvería a elegir una escuela técnica y el 88% quiere seguir estudios superiores. En tanto, el 26% trabaja mientras cursa el último año. Lamentablemente, esta

¹³ A partir de 2017, la creación del Fondo Nacional de Investigación sobre Educación-Técnico Profesional en el INET presumiblemente revertirá las vacancias en la producción de conocimiento sobre la modalidad.

¹⁴ Por su gran alcance y por tratarse de una iniciativa nunca antes emprendida en la Argentina, cabe detallar que el seguimiento longitudinal del INET cubrió tres etapas: a) un Censo Nacional de último año Escuela Técnico Profesional (2009) que cubrió 44.433 alumnos; b) una Encuesta Nacional de Inserción de Egresados realizada en 2011 basada en una muestra representativa por jurisdicción y especialidad de 8500 jóvenes que habíansido censados en 2009; y c) una Encuesta Nacional de Trayectorias de Egresados 2013, en la que se encuestó a una muestra representativa por jurisdicción y especialidad de 4750 jóvenes que habían contestado en 2011. Una nueva onda fue realizada en 2017. Para fines interpretativos, cabe mencionar que los seguimientos abarcaron tanto a jóvenes que habían obtenido su diploma de técnico en 2009 como a quienes no lo habían hecho. La obtención del título en 2015 por parte de quienes participaron en 2009, fue alta: mientras que solo el 60% de los estudiantes se titulaban en ese último año, cuatro años después los titulados se acercan al 90%.

descripción del perfil de los estudiantes no provee información sobre el origen socioeconómico de los estudiantes.

Un estudio específico en la CABA permite ahondar algunos aspectos de la oferta a partir del sistema de relevamiento jurisdiccional (Montes, 2007). Como producto de la implementación de las nuevas leyes, la educación técnica inició un proceso de mayor acercamiento en la gestión junto con el resto de las escuelas secundarias. Por ejemplo, inclusión de la modalidad en programas vinculados a la retención de alumnas/os madres/padres y embarazadas y asistencia del área socioeducativa.

Un par de trabajos se abocan a estudiar la desigualdad en la distribución espacial de la oferta, en comparación con otras modalidades. Además de marcar la fuerte dispersión de la oferta educativa en general en la CABA, Montes señala con datos estadísticos la carencia de oferta técnica media en algunos partidos limítrofes (donde aparece la oferta técnica del sector privado). En un estudio sobre fragmentación territorial y segmentación educativa en espacios locales, Herger y Sasserá (2015) encuentran que en una localidad como Zárate la situación de las escuelas técnicas parece ser bastante beneficiosa, ya que no presentan barreras para el acceso ni desfavorabilidad, con edificios y estados adecuados y el equipamiento necesario (aunque se manifiesta que es necesaria su actualización). A partir de un trabajo de campo en las instituciones, incorporan una caracterización del público (principalmente concurren estudiantes de clase media que no trabajan, que provienen del centro o de zonas cercanas a la escuela, los que vienen de más lejos, buscan una orientación específica) y de los docentes, lo cual enriquece el mapeo. En suma, estos dos estudios muestran lo interesante que resultarían análisis geoespaciales más amplios de la oferta para examinar dispersión, fragmentaciones y desigualdades.

Como se ha manifestado, los estudios de caso mencionan cambios en las expectativas puestas en la escuela técnico-profesional a partir de la sanción de la LETP. Cordero (2011), en un estudio realizado en General Pueyrredón a partir de entrevistas a directores de cinco escuelas, sostiene que la educación técnica se ha convertido en depositaria de expectativas crecientes. Tal vez la visión optimista de algunos directores esté asociada a la idealización de una identidad anclada en los “años dorados” de las décadas del cincuenta y sesenta, aunque distante de los requerimientos del siglo XXI. Los signos del resurgimiento de la modalidad se expresan en cambios materiales y simbólicos puestos en marcha por la ley: la fuerte inversión en equipamiento (tecnología de punta, por ejemplo), la aparición de la figura del referente de proyectos (para solicitar y gestionar la

inversión, pero también como nueva posibilidad en la carrera docente), la realización de capacitaciones específicas ligadas a los proyectos (versus capacitación en servicio) y la incorporación de las prácticas profesionalizantes (en adelante PP, espacio curricular obligatorio que reemplaza a las pasantías). Dentro de las pocas contribuciones del período al estudio de los efectos institucionales de la implementación de la LETP, Graizer destaca en dos estudios de caso que las escuelas que implementaron planes de mejora y recibieron nuevos equipamientos, señalan como un problema la disponibilidad de una cantidad importante de equipos y herramientas y las dificultades asociadas a su mantenimiento. Además, se detecta como crucial el problema del espacio. Esto afecta de manera directa la transmisión de conocimientos. Estas condiciones físicas y materiales sitúan a las prácticas pedagógicas en condiciones de precariedad.

Desde el punto de vista de la posibilidad que la LETP abrió para la integración de un sistema nacional ETP, Plencovich plantea que la educación agropecuaria parece ensayar nuevos pasos en un fenómeno inédito para ella: su articulación orgánica dentro del sistema educativo y la participación con otros actores del sistema productivo argentino. Al mismo tiempo, la convergencia en la educación agropecuaria se ha hecho cada vez más patente debido al desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y a la participación de otros actores como FEDIAP, que impulsa una red de capacitación y actualización.

Durante el período, una serie de estudios se ha concentrado en la implementación de prácticas en lugares de trabajo. En los primeros años, fueron los estudios sobre pasantías, cuando todavía se sostenía el encuadre legal que las avalaba. Dentro de este grupo de trabajos, algunos abordan el tema desde la dimensión sistémica. Basado en experiencias en la etapa de transición de las pasantías a las prácticas profesionalizantes, un trabajo descriptivo de Juan Rojas (2013) examina el sistema de evaluación por capacidades profesionales (en adelante ECP) de estudiantes, desarrollado en la provincia de Buenos Aires durante el año 2009. El trabajo resalta especialmente el proceso de articulación entre actores promovido en la evaluación de proyectos tecnológicos de los estudiantes, a cargo de un jurado integrado por representantes del mundo del trabajo, la producción y la investigación.

Otro estudio (Do Pico, 2013) muestra los desfases entre la implementación de un proceso de transformación (como propuso la LETP) y las normativas que lo habilitan. En particular, trata el tema de las prácticas profesionalizantes. Al derogar el decreto vigente desde los años noventa para regular las pasantías, se produjo durante varios años un vacío normativo, que llevó a que la mayoría

de las escuelas que realizaban pasantías abandonaran el dispositivo. En 2011, el Decreto 1374, aprobó el régimen de Pasantías para la Educación Secundaria del Sistema Educativo Nacional.¹⁵ El proceso de implementación de prácticas profesionalizantes ha cobrado fuerza en los últimos años, pero el corpus analizado todavía no daba cuenta de investigaciones que analizaran uno de los dispositivos centrales del proceso de “aprender haciendo” que planteó la ley.

Caben resaltar algunos trabajos, que no enfocados específicamente sobre la educación técnica, relevan y observan el conjunto de la oferta educativa y formativa, tal como el de Riquelme y Herger (2006). Contribuyen de este modo a una mirada sistémica más amplia, señalando los siguientes ejes críticos: a) la diversificación y el resquebrajamiento del sistema educativo formal; b) la fragmentación de las ofertas de educación y formación para el trabajo y c) la yuxtaposición entre los objetivos de las políticas sociales de empleo y la formación y capacitación laboral.

Asimismo, una contribución que enriquece las discusiones históricas sobre el papel de la formación de técnicos es la realizada por el equipo de investigación del CEIL-Conicet, que se adentró en analizar el lugar de los técnicos en la estructura productiva. Entre los trabajos de Testa, Espinosa y Figari en el período, se destaca una serie de investigaciones sobre la industria química en la que concluyen que se evidencia el desplazamiento de los técnicos hacia funciones de operador (especialmente en las grandes empresas) y una complejización de la función requerida a los técnicos en puestos de operador, que pasan a desarrollar intervenciones orientadas al control y seguimiento de procesos automatizados (2005).

Redefiniciones de la formación para el trabajo: ampliando la mira hacia la escuela secundaria común

Como se ha adelantado al comienzo, solo han podido detectarse unos pocos trabajos por fuera de la concentración de estudios centrados en la modalidad técnica (Jacinto, 2013; Garino, 2017; Dabenigno, 2007).

¹⁵ Quedaban en ese momento pendientes de regulación otras modalidades de Prácticas Profesionalizantes: las prácticas internas, los procesos de producción dentro de la escuela y los servicios a terceros, además de otros aspectos como la comercialización de los productos de emprendimientos escolares o el uso del dinero que ingresaba por estos conceptos. Asimismo, a nivel normativo, restaba que cada jurisdicción legislara para oficializar las nuevas estructuras curriculares.

Jacinto (2013), desde un recorrido histórico y del análisis de las relaciones actuales de los jóvenes con el trabajo, discute teóricamente y a partir de hallazgos empíricos de estudios anteriores, cuáles podrían ser las bases de nuevas perspectivas sobre las relaciones entre educación secundaria y formación para el trabajo. Propone que la formación para el trabajo (en adelante FpT) en la secundaria general implica el desafío de promover el desarrollo de “saberes laborales generales y específicos” como parte de una formación integral para la ciudadanía y el mundo del trabajo.¹⁶ Por su parte, Garino (2017) analiza la normativa desde la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional (2006) y la pone en diálogo con un estudio de caso en la ciudad de Neuquén. El artículo examina un caso innovador de escuela secundaria orientada a la formación para el mundo del trabajo en la economía social.¹⁷ Dabenigno *et al.* (2007), en su estudio comparativo sobre diferentes modalidades en la CABA estudian cómo las diferentes modalidades se posicionan frente al mundo del trabajo, señalando que es notoria la impronta de diferentes condiciones institucionales para la puesta en práctica de experiencias educativas de FpT. Aparecen como condiciones facilitadoras de una mejor FpT, ciertas condiciones de las escuelas, tales como: a) mejor infraestructura y/o condiciones edilicias; b) más y mejores recursos materiales (maquinarias, herramientas, insumos); c) estilos de gestión más sensibles a trabajar la problemática del trabajo y la FpT; d) más recursos humanos destinados a la planificación y seguimiento de las experiencias de FpT; e) mayor caudal de contactos informales con empresas y otras instituciones del mundo de trabajo. Las experiencias con más variedad y direccionalidad aparecen en escuelas con importante capital cultural y social.

Cabe preguntarse acerca de las razones de la escasez de estudios sobre las relaciones entre modalidades no técnicas de educación secundaria y la formación para el trabajo. Como se ha adelantado, aparece asociado a que durante mucho tiempo “formación para el trabajo en secundaria” fue entendido como sinónimo de “escuela técnica”. Una primera ruptura normativa al respecto es

¹⁶ Desde este punto de vista, distingue dos grandes líneas de acción que, además, están imbricadas y relacionadas: a) las que colocan al “trabajo” y sus dimensiones éticas, políticas, sociales, legales, etcétera como objeto de enseñanza y aprendizaje explícito en los *currículums* escolares y b) las que proponen estrategias y dispositivos que faciliten la reflexión y el desarrollo de recursos integrando práctica y pensamiento, tales como pasantías o prácticas profesionalizantes, emprendimientos, orientación educativo-laboral y articulaciones con la formación profesional.

¹⁷ Este artículo refleja hallazgos de su tesis de doctorado, cuyos resultados se mencionan también en otras partes de este estado del arte.

probablemente la Ley de Educación Nacional de 2006, que habilitó una nueva concepción a la luz de la cual se generaron nuevas experiencias. Por ejemplo, la implementación de modelos articulados de educación secundaria y formación profesional, la integración curricular de un espacio de orientación sociolaboral en algunas provincias, y/o de experiencias de interrelación entre escuelas y mundo del trabajo. Esta concepción normativa aparece reflejada en ciertas experiencias jurisdiccionales, pero en el corpus no se han detectado investigaciones académicas a nivel del sistema de educación y formación.

Estudios sobre prácticas pedagógicas: instituciones y dispositivos de enseñanza

Otro grupo de estudios relevados abordan distintas prácticas pedagógicas¹⁸ en las instituciones secundarias. Se entienden las prácticas pedagógicas como prácticas sociales que implican niveles de interacción mediadas por la intención de enseñar. En este sentido, se incluye las instituciones educativas, sus dispositivos pedagógicos (como pasantías, prácticas profesionalizantes, emprendimientos), así como propuestas curriculares que incluyen saberes definidos como “para el trabajo”. Los estudios relevados toman las instituciones, es decir, escuelas secundarias, en sus distintas modalidades: comerciales, bachilleros, polimodal o técnicas y algunos de sus dispositivos pedagógicos para la formación para el trabajo. También se relevan en algunos estudios las huellas y/o incidencia subjetiva de dichas prácticas sobre los estudiantes.

Instituciones secundarias, propuestas de enseñanza y trabajo

Los estudios que se refieren a las instituciones educativas y que abordan aspectos de la enseñanza se pueden dividir en tres grupos: 1) Las investigaciones que se refieren a años anteriores al 2003 estudian la relación educación y trabajo,

¹⁸ “Lo que define a una práctica, así entendida, como tipo de actividad que viene construida y definida públicamente, es la búsqueda de la realización de lo que la constituye en cuanto tal, la búsqueda de la realización de sus pretensiones constitutivas” (Contreras, 1997: 36). Es decir, entender las prácticas pedagógicas como prácticas sociales implica entenderlas en los significados e intenciones sociales, en las formas de actuar y las organizaciones que se ponen en relación con estos propósitos (Contreras, 1997).

especialmente en las escuelas técnicas; 2) un grupo de trabajos posteriores a la sanción de la ley, ubicados entre los años 2006 y 2007, toman las diferentes modalidades de la escuela secundaria y su relación con el trabajo desde una concepción amplia de trabajo, es decir, tomado no como sinónimo de empleo, sino como una actividad con utilidad social que involucra diferentes dimensiones de un sujeto y 3) se destacan investigaciones posteriores al 2011 que abordan instituciones tanto técnicas como bachilleratos que se articulan a partir de proyectos de trabajo, consideran una visión formativa integral y se sitúan desde una mirada comprensiva con enfoques multidisciplinares.

En este primer grupo destacamos los trabajos de Gallart (2004, 2006) y Llach *et al.* (2007) que toman a las escuelas técnicas y las tensiones que se presentan a partir de las finalidades educativas de estas: por un lado, una finalidad propedéutica y, por el otro, una finalidad profesionalizante. Esto genera tensiones en lo curricular, en las funciones de los docentes y en las demandas que los alumnos hacen a la escuela. A la vez, una característica que atraviesa a estas instituciones es la relación entre teoría y práctica, comprobándose que en las diferentes especialidades se proponen variadas relaciones entre estas. En este sentido, Gallart muestra diferencias institucionales entre las escuelas monotécnicas y aquellas que tienen más de una especialidad. Destaca las diferencias en las especialidades que proponen una estrecha relación con las nuevas tecnologías, como por ejemplo en las nuevas modalidades como electrónica e informática, en las que predominan la integración teoría y práctica a partir de los laboratorios, los trabajos por proyectos por sobre el taller tradicional, planteado especialmente desde el trabajo manual. Esto también se expresa en la lucha al interior de las escuelas entre dos perfiles de egresados: uno más artesanal, apoyado por los maestros tradicionales de taller, y otro más técnico-tecnológico, apoyado por nuevos docentes que integran teoría y taller y tienen también experiencia universitaria.

Ese estudio encuentra una heterogeneidad curricular y organizacional entre escuelas y jurisdicciones, agravada por la inexistencia de estándares claros que permitan juzgar la calidad de la formación recibida.

Específicamente sobre las escuelas agropecuarias, Llach *et al.* (2007) se enfoca en plantear que estas instituciones sostienen una identidad propia a partir del trabajo agropecuario que se presenta como “aglutinante y convocante”. Esta identidad es retroalimentada por los egresados que pasan a desempeñarse como docentes (conocen los códigos, saben resguardarlos y no los cuestionan). Sin embargo, luego de la reforma de los años noventa, algunos consideran que se

quebró esa identidad: las escuelas perdieron su categoría identificatoria para convertirse en algo aparentemente menos valioso o, al menos, menos valorado.

Algunos de los problemas que se plantean en esta orientación están en el ajuste entre los ciclos productivos y el calendario escolar, a la vez que los cambios en la “nueva ruralidad”, tanto productivos como tecnológicos, plantean dificultades en la formación (relación teoría y práctica, entre otras). En los resultados de esta investigación se plantea que las escuelas no logran garantizar el perfil profesional demandado, al no poder brindar criterios básicos sobre las principales cuestiones productivas.

En este primer grupo también seleccionamos estudios que se enfocan en estudiar las desigualdades respecto a las experiencias que las instituciones ofrecen en relación con la formación para el trabajo. Se plantea que los alumnos pueden tener diferentes oportunidades de acceder y conocer experiencias de vinculación entre educación y trabajo según las escuelas por las que transiten. En las distintas modalidades de secundaria, se encuentran diversas propuestas en relación con la formación para el trabajo, tanto entre instituciones como entre las distintas jurisdicciones (según los cambios curriculares que hayan producido). También son variadas las capacidades o posibilidades de cada gestión institucional, las tradiciones de cada modalidad y/o escuelas y los sectores sociales que reciben en las escuelas.

En un estudio en la provincia de Buenos Aires y en ciudad de Buenos Aires, Gallart (2006) encuentra que las exigencias curriculares de técnica que implican incumbencias del título entre formación técnica y no técnica significaron en las escuelas que pasaron a polimodal y TTP, una carga horaria y curricular muy grande, que impactó en problemas de abandono y permanencia de sus estudiantes. Al tener las escuelas que armar el polimodal y los TTP, cumpliendo las exigencias de formación general y técnicas en tres años, se presentaron problemas de sobrecarga horaria y una diversidad de propuestas que también impactaron en las articulaciones curriculares entre instituciones. Encuentra, sin embargo, una gran similitud en las escuelas técnicas de la CABA y de la provincia de Buenos Aires, pese a que la primera no aplicó la Ley Federal de Educación y la segunda lo hizo. Probablemente, esto sea por los requerimientos técnicos que cada especialidad propone para garantizar las incumbencias del título.

A la vez, en las escuelas comerciales no sucede lo mismo, ya que plantean una propuesta curricular que pretende garantizar la formación general del secundario, si bien proponen una formación laboral anexa, precaria y sin controles con una gran diversidad de ellas.

Estas diferencias entre técnica, bachiller y comercial se proponen como un “dilema” entre problemas de matrícula, desgranamientos, distintas expectativas, alumnado heterogéneo y relaciones con el mundo trabajo.

En el segundo grupo de investigaciones, destacamos un estudio realizado en el 2006 en varias jurisdicciones también en distintas modalidades,¹⁹ en el que se plantea una concepción de trabajo en las escuelas desde una mirada amplia, ya que se abordan también las prácticas pedagógicas que vinculan saberes del trabajo definiéndolos como “saberes socialmente productivos” (Puiggrós y Gagliano, 2004), vinculados con la socialización para el trabajo y con la planificación, organización y gestión de actividades y proyectos.

En estos estudios (Dabenigno *et al.*, 2007) se señala el escaso lugar de la formación para el trabajo en la secundaria en general. Aparecen diferencias según la modalidad (polimodal, comercial, bachiller y técnica) y/o sector social que atienden, tanto en las dificultades de concreción del espacio de formación y/o dispositivos específicos para la formación para el trabajo, así como el alcance de estos a la totalidad de sus estudiantes. Esto genera que muchos de los espacios de formación para el trabajo sean solo para un sector; por ejemplo, en algunas escuelas se propone a un grupo de estudiantes seleccionados para realizar las prácticas como pasantías, dejando así en evidencia la desigualdad de oportunidades. Referido a la ciudad de Buenos Aires en indagaciones de Austral, Dabenigno y Goldenstein (2008), han observado que existe una diversidad de proyectos y enfoques institucionales frente a la cuestión de cómo la escuela se posiciona frente al mundo del trabajo. Algunos ejes acerca de los enfoques institucionales sobre la formación para el trabajo en las diferentes modalidades son: la tensión entre formación práctica y teórica, la direccionalidad de la formación hacia el trabajo en general o hacia el empleo en particular, el carácter más o menos amplio (para oficios o puestos específicos, para familias ocupacionales o propuestas de complementariedad entre saberes específicos y capacidades generales) y el tipo de espacios físicos y curriculares donde se

¹⁹ Pav 180 ANPCYT: “Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”, 2005-2007. Se desarrolló con sede en FLACSO, en conjunto con la Universidad Nacional de la Plata, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad de Comahue y un Equipo de la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Se tomaron un total de 24 escuelas considerando los siguientes criterios: sector de gestión (cinco estatales y una privada), nivel socioeconómico de la población escolar (una de nivel alto, dos de nivel medio, dos de nivel medio-bajo y una de nivel bajo) y modalidad (dos técnicas, una comercial y tres bachilleratos).

desarrolla prioritariamente la formación (escolares o extraescolares, curriculares o extracurriculares, áulicos o extraáulicos).

En esta misma investigación, Otero (2008) encuentra en todas las jurisdicciones que en ninguna de las tres modalidades (bachiller, comercial y técnica) se reconoce el aporte escolar de saberes específicos para el trabajo. En la escuela técnica se valoran positivamente los aprendizajes prácticos y se tiene mayor seguridad en el acceso al mundo del trabajo, pero las experiencias vinculadas al mundo productivo operan como acercamiento y no como aporte sustantivo o complemento de saberes escolares. En la modalidad bachiller hay débil o nula conexión de la propuesta escolar con el desempeño laboral y el aporte de la escuela se tiene en términos de cultura general necesaria para cualquier ejercicio laboral básico. En la modalidad comercial tampoco hay un reconocimiento de una formación para la vida productiva y el aporte percibido es en términos de formar la responsabilidad y la capacidad de relación, además de incorporar algunos saberes sobre derechos laborales de los trabajadores asalariados.

En este mismo sentido, pero con un énfasis diferente, en el ya cita trabajo de Austral, Dabenigno y Goldenstein (2008) en CABA se plantea que las experiencias de FpT disponibles en las escuelas están en relación con la modalidad de la escuela y con el sector social que atienden. Los ámbitos en los que pueden transcurrir las experiencias pedagógicas de FpT son variados, a saber: a) prácticas curriculares dentro del encuadre de materias específicas, desarrolladas en el aula, talleres o laboratorios; b) talleres extracurriculares (por ejemplo, cursos destinados a mejorar el desempeño laboral o las chances de ingreso al trabajo de los alumnos); c) proyectos curriculares y extracurriculares implementados en la escuela que trascienden el espacio del aula (por ejemplo, empresas simuladas, microemprendimientos y proyectos interdisciplinarios) y d) prácticas y proyectos curriculares y extracurriculares que tienen lugar fuera de la escuela (tal es el caso de las prácticas laborales, más conocidas como “pasantías”).

Estas propuestas están en función de la modalidad y sector social que atienden, por ejemplo, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios se da en escuela técnica y bachillerato públicos de clase media y un taller de oficios y microemprendimiento de kiosco en un bachillerato público de clase baja.

Como se anticipó, la modalidad del plan de estudios es un factor de explicación de las diferencias existentes en las propuestas de formación. Para los bachilleratos, la FpT aparece como un objetivo colateral al propedéutico; adquiriendo mayor centralidad en escuelas técnicas y comerciales, tradicionalmente orientadas a la formación para el trabajo. La modalidad técnica parece

ofrecer, desde las expectativas de los diferentes actores, horizontes más nítidos de inserción laboral. En la modalidad comercial, en cambio, parecen persistir ciertas dificultades para pensar la cuestión formativa que propicie una mejor articulación con el mundo del trabajo.

En este mismo sentido, en la provincia de Río Negro con trabajos de campo en el 2007-2008, Sansot (2008) en un estudio sobre escuela técnica (química y electromecánica), encuentra que las escuelas técnicas constituyen comunidades de práctica que favorecen la construcción cognitiva y regulan los procesos de apropiación a través de prácticas de enseñanza que les permiten establecer relaciones con el saber. En línea con los planteos anteriores, destaca que la propuesta curricular pivotea en la doble dimensión la especialidad y la formación general, provocando tensiones entre lo teórico y lo práctico. Con respecto a la valoración que hacen los estudiantes de las actividades de enseñanza/ espacios curriculares en los estudios en la provincia de Río Negro, De Pascuale *et al.* (2008) y Dabenigno en CABA se destacan los talleres, los laboratorios, las pasantías, prácticas, viajes o visitas que logran constituirse en un conocimiento con sentido.

En síntesis, el reconocimiento de la FpT solo aparece relevante en la educación técnica. En el bachillerato y comercial estas experiencias son muy colaterales. En la escuela técnica se encuentra una mayor valoración y promoción de estas experiencias. Otra variable que explica estas diferencias es el sector social al que atiende la escuela. Por ejemplo, en el bachiller que atiende a sectores altos y medios, las propuestas de FpT se plantean como integrales con relación a seguir estudios universitarios. En cambio, en un bachiller de clase baja aparece una tensión entre inserción laboral y la posibilidad de seguir estudiando. Es decir, que aparecen experiencias más variadas y direccionadas, asociadas a escuelas con mayor capital cultural y social. Sin embargo, se destaca la gran valoración de los actores por las materias de formación específica para el futuro laboral de parte de los alumnos y de las experiencias institucionales más allá de la escuela por parte de docentes y directivos.

Otro grupo de investigaciones (Garino, Martínez) con trabajos de campo realizados entre 2011 y 2014 en la provincia de Neuquén,²⁰ proponen *Estudios comprehensivos de la relación escuela secundaria y trabajo*. Se seleccionaron casos con abordaje multidisciplinarios en los que se pone en foco la incidencia/efecto/

²⁰ Neuquén es una jurisdicción singular, ya que no realizó ninguna reforma en la escuela secundaria luego de las dos leyes de educación.

huella que plantea el pasaje por la escuela tanto como dispositivo escolar con propuestas de trabajo, como de sus dispositivos específicos de formación para el trabajo.

Garino (2017) estudia dos escuelas secundarias de bachilleratos que atienden a sectores populares (bajos y medio-bajos) de la provincia de Neuquén, que implementan dispositivos de formación para el trabajo en la formación práctica en los talleres y en la realización de prácticas educativas más allá de estos. En ambas escuelas estas iniciativas operaban como mediadoras entre los jóvenes y el mundo del trabajo, interviniendo como puentes con el empleo. Así, las experiencias educativas innovadoras que, en contextos de dificultades de integración de los jóvenes a la sociedad, proponen dispositivos y prácticas pedagógicas basadas en la formación para el trabajo como estrategia de inclusión educativa, laboral y social de jóvenes, muestran su potencia educativa. La innovación en estas escuelas genera estas estrategias pedagógicas diferentes, así como también otro tipo de relaciones vinculares con los estudiantes.

En este mismo sentido, en un estudio comparativo en escuelas técnicas (en dos especialidades, agropecuaria y electromecánica) de esta misma provincia, se estudian dos instituciones que proponen diversos proyectos curriculares (talleres, proyectos productivos, pasantías) en relación con el trabajo, que articulan con la formación general. Estos proyectos suelen organizarse con el mundo productivo del afuera, otras con propuestas internas y muchos con la comunidad cercana, rescatándose estas experiencias como las más significativas para los/as estudiantes. Estos dispositivos están centrados en la producción real y la cooperación, promoviéndose la construcción de proyectos comunitarios y personales como instancias de aprendizajes amplios que se rescatan como aprendizajes técnicos, sociales y sobre el sí mismo. Lo que se releva es una importante incidencia subjetiva en la construcción de la vida de los estudiantes (Martínez, 2016).

En estos estudios se pone de relevancia la importancia de la gestión institucional tanto en escuelas técnicas como en bachilleratos, más allá de las transformaciones legales o estructurales. Las experiencias que realizan los jóvenes (especialmente los de bajos recursos económicos) en estas instituciones, tienen una gran incidencia y los dispositivos de formación para el trabajo tienen un lugar privilegiado en el impacto subjetivo en la valoración de quienes transitan por ellos.

Estudios sobre dispositivos específicos de formación para el trabajo: las pasantías

Un grupo de estudios se refieren a las pasantías.²¹ Los trabajos del equipo PREJET (Jacinto y Dursi; Dursi y Millenaar) y Sosa y Schwartz estudian su gestión institucional, los vínculos con lugares de trabajo y su influencia en la formación.

Los trabajos de Dursi y Millenaar (2015) estudian las pasantías en tres escuelas técnicas y un bachillerato. En estas pasantías encuentran que las instituciones centran su formación en la adquisición de saberes ligados al comportamiento laboral, al mismo tiempo que producen un puente concreto con el empleo formal. Esta posibilidad es la que permite anticipar a los jóvenes lo que allí van a vivir y lo que se les va a exigir para sostenerse en ese espacio. Se observa que la estrategia de vincularse a un dispositivo como puente al empleo formal se acompaña con una disposición a incorporar aprendizajes y experiencias y a producir modificaciones en conductas y discursos para ajustarse al “modo de ser” que se solicita en el mercado laboral —en particular el formal, que desconocen—. Se plantea entonces a la pasantía como un dispositivo de socialización/disciplinamiento en contexto real.

Jacinto y Dursi (2010) a partir de sus estudios proponen una tipología de las pasantías (2008-2010) según: años de implementación en la institución; cantidad de jóvenes que participan; surgimiento de la iniciativa (estímulo interno o externo); objeto formativo del dispositivo (forma parte o no de la currícula, sentido dado). Encuentran así, un modelo 1: “consolidado e integrado, como parte de la formación técnica y socio-profesional”; un modelo 2: “acotado, con énfasis en formación complementaria en contexto real de trabajo”; y un modelo 3: “acotado, con énfasis en la experiencia laboral de calidad”. En función de estos modelos también se plantean diferentes tipos de experiencias. Los jóvenes que han realizado experiencias en modelos integrados no parecen haber percibido las pasantías como un descubrimiento de su vocación ni como la puerta de acceso a un mundo laboral al que no hubieran entrado sin ella. Más bien, opera como una reafirmación de una vocación previamente delineada. En cambio, para los jóvenes de la escuela donde la pasantía presenta un modelo acotado, como complemento de la formación, la experiencia tuvo un fuerte peso en la

²¹ Aunque estas investigaciones son posteriores a las Leyes de Educación y de Educación Técnico-Profesional, se refieren a dispositivos vigentes desde antes, amparados por el decreto 340 de 1992. Esto se debe a los años transcurridos entre la promulgación de dichas leyes y su efectiva implementación.

maduración vocacional y una influencia considerable en continuar trabajando cuando apareció la oportunidad de hacerlo, por valorarla y por considerar escasa la probabilidad de acceder a otro empleo de esa calidad.

Otra tipología de pasantías aporta Sosa, R. (2014) en escuelas polimodales de la provincia de Buenos Aires (trabajo de campo 2005-2006). Según la autora, las pasantías representan un punto de ruptura en una escuela que alojaba afuera (comunidad) y después (en el futuro) al trabajo. Plantea la existencia de cuatro tipos de pasantías: cada una estructurada en torno a diversos modos de visualizar el trabajo: Tipo 1, pasantías tradicionales, asociadas al trabajo/empleo fabril/empresarial que solo pueden ser pensadas en espacios productivos reconocidos en su trayectoria comercial y comunitaria y en tareas tradicionales, que aparecen como una marca registrada de la institución tanto para sí misma como para los estudiantes y padres. Un tipo 2, se vinculan al trabajo solidario que involucra a estudiantes en tareas comunitarias/caritativas, generando también propuestas de formación ciudadana. Un tipo 3, corresponde a iniciativas del trabajo emprendedor que busca generar aprendizajes en torno a pensar el emprendimiento, producir, comercializar; en estas propuestas es interesante ver cómo la institución también se ve implicada en una interpelación a la comunidad: como consumidora de productos/servicios y los estudiantes implicados en una tarea distinta a la de estudiar sin dejar de hacerlo. Finalmente, un tipo 4, pasantías individuales que involucran dos formas de trabajo, uno asociado al trabajo informal para los estudiantes que necesitan trabajar, en la que se privilegia la posibilidad de un salario y un potencial empleo más que una instancia de aprendizaje real y, otro, al trabajo profesional que involucra a estudiantes que no han definido continuar una carrera universitaria, en la que se promueven experiencias que colaboren en esa decisión.

Los cuatro tipos de pasantías proponen diferentes modos en los que la escuela plantea sus relaciones con el afuera. La autora señala la persistencia de una escisión: el proceso de aprendizaje que se advierte en la pasantía es asociado exclusivamente a lo que puede aprender en la empresa y, con ello, en consecuencia, los saberes socialmente productivos siguen sin ingresar a la escuela al tiempo que esta no logra interpelar al sector productivo como portador de saberes distintos. Aun implementando pasantías, la escuela sigue viendo a la empresa como un espacio en el que los estudiantes pueden aprender algo que necesitan pero que ella solo puede coordinar.

Schwartz (2013) en un estudio en una escuela privada técnica de la ciudad de Buenos Aires también sobre pasantías laborales, se refiere a la relación que

este dispositivo plantea en la escuela y en la vocación de los/as estudiantes. Señala que la pasantía genera ciertos cambios en la estructura escolar al aparecer como un nuevo espacio de enseñanza (las empresas/estudios de arquitectura), los tiempos se flexibilizan y los docentes deben construir nuevas estrategias, tanto de negociación con los alumnos, como de evaluación de los contenidos en función de las ausencias transitorias. Se destaca la articulación teoría-práctica que se pone en juego en las pasantías, pudiendo hacer valer los contenidos que ven en la escuela, para poder aplicarlos en la práctica concreta en el medio laboral. La influencia del dispositivo se presenta en la decisión vocacional de los estudiantes: para el 26,5% las pasantías en empresas ratifican la elección vocacional de los estudiantes, para el 17,6% la decisión acerca de qué estudiar era previa, mientras que para un 16,5% la experiencia orientó a los pasantes como un elemento más. El tipo de empresa en que se postularon y fueron asignados para realizar la pasantía tiene influencia: trabajar en un estudio de arquitectura o de ingeniería tiene relación más directa con la toma de decisión vocacional que el desarrollo de la tarea en un departamento técnico de una empresa que comercializa productos.

Los sentidos del trabajo. Discursos y expectativas de futuro

Los cambios sociales, culturales y económicos influyen en los sentidos que la escuela y sus actores plantean con relación a la educación y al mundo del trabajo, construyéndose discursos y experiencias diferentes en cada época.

Destacamos en este apartado trabajos que estudian esos discursos y experiencias en las escuelas en relación con el trabajo y los sentidos que allí se configuran, especialmente en las expectativas de futuro en los estudiantes. Esos discursos tienen lugar en la relación de la escuela, sus estudiantes, docentes y contexto social y/o productivo del territorio o localidad.

Dos investigaciones nuclean un grupo importante de resultados al respecto. El proyecto PAV realizado en cuatro jurisdicciones entre los años 2006 a 2009; y el censo realizado por el INET, en el año 2009 a 44.433 estudiantes del 6º año de las escuelas técnicas.

En este primer grupo, el estudio de Zaffaroni y Martínez (2007) que compara Salta y Neuquén encuentra en la relación escuela-contexto productivo un fuerte vínculo con el quiebre del mundo laboral en el que se encuentra inserta la escuela (zona petrolera). En este caso, al romperse el vínculo de los trabajadores

con la empresa (privatización de YPF), se instalan nuevos sentidos y se conforma la politización de la subjetividad a partir de las experiencias vividas por las comunidades. Aparece en los estudiantes una concepción del trabajo sin jefes, especialmente en jóvenes de sectores populares. Es esta idea de vivir con lo justo pero felices, trabajar sin la presión de un jefe, relacionada en muchos casos con la necesidad de no repetir la historia de sus padres —experiencia de enclave—. En lo que respecta al mundo del trabajo, el alumnado plantea la difícil condición laboral en las diferentes zonas, la cual da lugar a temores a las condiciones de vulnerabilidad de los sujetos en tanto se percibe una precarización económica y una inestabilidad social. En este sentido, las expresiones del alumnado hacen referencia a la precarización del empleo que se traduce en el trabajo en negro, la explotación y la falta de seguro social.

En este estudio refieren a los sentidos del trabajo que plantean en las escuelas y proponen una tensión entre dos visiones diferentes. Por un lado, una visión instrumental y, por otro, una mirada formativa en cuanto esta contribuye a la construcción del sujeto. Estas dos visiones se encuentran presentes en las instituciones, pero con diferente énfasis. En algunas se pondera la primera visión, en la que se percibe la instrumentalidad del trabajo ligado a un empleo inmediato y a obtener una buena remuneración. En otras, se percibe al trabajo como formador de la persona en cuanto existe una búsqueda de autonomía e independencia familiar. En este sentido, los estudiantes piensan en la realización de proyectos futuros, a largo plazo.

Otros trabajos realizados en la ciudad de Buenos Aires (Dabenigno, Austral y Goldenstein, 2006; Austral *et al.*, 2008), analizan la relación entre la formación para el trabajo, el sector social que atiende y la modalidad de la escuela. El 64% de los estudiantes de las seis escuelas estudiadas, considera que en sus escuelas hay actividades que los capacitan o preparan para un trabajo. Esta opinión es mayor entre quienes asisten a las dos escuelas técnicas estatales y al bachillerato privado de clase alta. Se observa, en cambio, un escepticismo mayor en la escuela comercial y en los bachilleratos de clase media y baja, en los que los alumnos responden en mayor medida que no existen actividades que los formen o preparen en tal sentido. A su vez, los alumnos hacen muy pocas referencias a actividades escolares extraáulicas que podrían estar formándolos o capacitándolos para el trabajo, lo cual condice con las pocas experiencias existentes.

Referido a la formación que la escuela realiza para el trabajo, Fernández (2006, 2007) refiere a que los saberes destacados por los jóvenes responden

a la configuración de un “ciudadano trabajador asalariado”. Por un lado, el disciplinamiento escolar es considerado un factor clave que trasciende la esfera escolar, cuyas implicancias están puestas no solo en el mundo del trabajo. Por otro lado, se resalta la formación ciudadana de un sujeto civilizado y trabajador que denotan los sentidos históricos más modernos en la configuración de este ciudadano trabajador asalariado.

A partir de los análisis hasta aquí realizados se propone una clasificación de cinco discursos sobre el trabajo en las escuelas trabajada por Martínez, Fernández y Ganem (2009). Uno de los discursos es en torno al disciplinamiento, ligando una concepción de trabajo al sistema productivo y, especialmente, al disciplinamiento que este requiere. Otro discurso es el que se refiere a la escuela que aporta diferentes tipos de conocimiento a la formación para el trabajo. A la vez, emergen dentro de este discurso cuestiones relacionadas con aspectos sociopsicológicos que la escuela cree necesario enseñar para un futuro adulto que se inserte en el mundo laboral, como así también otro discurso más centrado en la acreditación para conseguir trabajo, que propone a la escuela secundaria como un medio “para”, pero vacío de saberes o sentidos más allá de la formalidad. Por último, aparece un discurso relacionado a la formación moral, religiosa, como un atributo necesario para formar adultos para el trabajo.

Corica (2012), analiza las cuatro jurisdicciones que tomó este grupo de investigaciones, a partir de los relatos de los jóvenes estudiantes, indagando sobre las condiciones socioeconómicas y sus expectativas futuras. Se destacan las diferencias de percepciones según las condiciones sociales y económicas. Los estudiantes perciben que los jóvenes de bajos recursos no tendrán las mismas posibilidades que los jóvenes de los sectores medios y altos. Las distintas posibilidades futuras de inserción laboral de los jóvenes entrevistados dejan entrever que la desigualdad educativa tiene una dimensión subjetiva. Los trabajos futuros que visualizan los estudiantes muestran que el título secundario tiene un peso diferencial: a igual certificación obtenida, desigual perspectiva de futuro laboral.

De la investigación también surge que existe un desajuste entre las expectativas de inserción laboral que pueda otorgarle el título escolar y las oportunidades objetivas de logro. Estas expectativas se basan en experiencias previas que son la síntesis de la interacción con el mundo cotidiano y funcionan como esquemas de referencia, como hojas de ruta frente al contexto que les toca vivir. Por eso mismo, la forma de pensar la inserción al mundo laboral y social está estrechamente relacionada con las divisiones sociales que organizan esta visión.

En línea con lo antes mencionado, otros estudios con perspectivas teóricas que incluyen la psicología, ponen un especial énfasis en las ideas de futuro que proponen los jóvenes. Un estudio realizado por Battlle *et al.* (2010) plantea que las significaciones que los jóvenes construyen sobre el trabajo amalgaman tanto los cambios del contexto de la institución escolar como los propios desarrollos identitarios en cuanto adolescentes. Respecto del significado de la escuela, los resultados obtenidos para primer y tercer año muestran que las variables más altas son: obtener un título para trabajar, tener una formación básica para continuar estudiando y desarrollar valores: respeto, responsabilidad, honestidad, solidaridad. En el caso de quinto año, las variables más elevadas se dan en: obtener un título secundario para trabajar, tener una formación básica para seguir estudiando, contar con una cultura general. En líneas generales se plantea que los jóvenes de primer, tercer y quinto año priorizan, como primera y segunda opción, las mismas dimensiones: futuro mejor y trabajar de lo que uno quiere. Es decir, que los aspectos más considerados tienen que ver con su inserción laboral futura. En primero y tercer año de la escuela, la dimensión que aparece en tercer lugar es tener título, mientras que en quinto año esta posición la ocupa la dimensión crecimiento intelectual. En el primer caso se privilegia el valor instrumental del estudio como dador de credenciales educativas; en cambio, en quinto año aparecen significaciones relacionadas con aspectos intrínsecos del estudio.

Siguiendo con las investigaciones que abordan las ideas de futuro de los jóvenes, el estudio de Montauti *et al.* (2010-2011) encuentra que los proyectos personales y trayectorias de estudio y trabajo, están relacionados con el nivel educativo y socioeconómico de las familias de origen. Los jóvenes internalizan valores, supuestos, creencias de sus progenitores que los llevan a recorrer itinerarios valorados como importantes para ellos. En esta línea el trabajo actual es visto como un complemento, que debe acompañar y no entorpecer el estudio. Lo ven como medio eficaz para el logro de mayor independencia, satisfacción de sus propias necesidades, siendo conscientes de las condiciones de informalidad que caracteriza el trabajo juvenil. Contraponiendo con esta visión, poseen otra representación de trabajo a futuro; se trata de aquel que será fruto del estudio. A su vez, estos jóvenes cuentan con una actitud activa en la elaboración de sus proyectos y motivación para llevarlos a cabo, a la vez que un sentimiento de autoafirmación, de poder hacer, sentimiento de confianza en sus recursos personales, en sus posibilidades. También, si bien tienen la percepción

de que puede haber obstáculos, no son considerados como impedimento a la continuación de sus proyectos.

Por otro lado, desde una aproximación psicológica, Aisenson D. *et al.* (2007) y Aisenson, G. y equipo (2011), destacan que la escuela juega un rol importante en la conformación de los proyectos personales. Muestran que las situaciones de déficit educativo y del circuito educativo inciden en la configuración de las intenciones de futuro y sus expectativas a corto y mediano plazo. Así, mientras que para los jóvenes favorecidos, la prosecución de estudios superiores parecería ser un destino natural, para los vulnerables, se trataría de decisiones que se toman en el corto plazo, probablemente en función de su situación familiar, escolar y laboral (Aisenson *et al.*, 2011). En esta misma línea, Martínez (2016) encuentra en las experiencias de egresados de dos escuelas técnicas de la provincia de Neuquén, que el haber transitado por dispositivos de formación para el trabajo basados en la idea de proyectos personales y grupales como forma institucionalizada del currículum, permite la construcción de una “subjetividad artesana”. Es decir, el recorrido curricular de estas escuelas, basado en propuestas de proyectos compartidos, promueve un proceso de subjetivación productiva en los que transitaron por ellas pueden proyectar, diseñar, resolver y hacer proyectos que dejan huellas y promueven un sentido personal para hacerse cargo de su vida, probar caminos, proyectarse, de manera de ser agentes de sus vidas, agentes artesanos. El censo realizado en los sextos años de escuelas técnicas por el INET en 2009 brindó un panorama cuantitativo sobre las expectativas de los jóvenes de las escuelas técnicas, sus valoraciones, sus experiencias. Se destaca en primer lugar que la mayoría de los alumnos eligen la escuela secundaria técnica porque los prepara mejor para el trabajo y para proseguir estudios superiores. Cabría pensar que los jóvenes ponen en juego información relativa a su futuro en el momento en que eligen la escuela. Estos motivos, sin embargo, no condicionan las expectativas, ya que en muchos casos la aspiración de trabajar o los estudios a seguir no están necesariamente vinculados a la formación recibida en la escuela. En relación con los motivos de elección de escuela técnica no se observan grandes diferencias por sexo, salvo en los motivos vinculados al gusto por la tecnología (porcentaje más alto en varones) y aquellos asociados con la oferta educativa y la cercanía del hogar (opciones elegidas mayoritariamente por mujeres). El estudio y el trabajo organizan la vida de los jóvenes. Según este estudio, la mayoría de los jóvenes censados piensa repartir su tiempo realizando ambas actividades. Cabe destacar que se observa una correspondencia entre los motivos por los que

eligieron la escuela técnica y la expectativa de seguir estudiando. La escuela técnica aparece como la mejor preparación para continuar una carrera de nivel superior. Esto resalta, siendo que la escuela técnica surge estrechamente ligada a la formación para el trabajo. Por último, en relación con el tipo de carrera (terciaria o universitaria) a seguir, los varones se inclinan por carreras técnicas mientras que las mujeres por no técnicas, con independencia de la formación recibida en la escuela. Entre aquellos jóvenes que piensan trabajar se observa que, en un alto porcentaje, desean realizar una actividad vinculada con lo aprendido en la escuela. Para estos jóvenes es de mucha importancia la formación que reciben en la escuela y expresan que lo aprendido les será de mucha utilidad para su desempeño laboral.

Transiciones de la escuela al trabajo

Los estudios de seguimiento de egresados fueron considerados durante décadas uno de los instrumentos privilegiados para analizar la inserción educativa y laboral de los jóvenes en algunos momentos puntuales después del egreso (en general, entre uno y cuatro años). Esta perspectiva enfocaba en especial la adecuación de su formación a los requerimientos del mundo del trabajo y funcionaba razonablemente bien para prever el impacto de los títulos en las épocas en que los jóvenes lograban acceder a empleos estables. Antes del período considerado en este estado del arte, solo se habían realizado algunos estudios cualitativos y/o cuanti-cualitativos, sin pretensión de representatividad estadística. En cambio, la producción de esta última etapa se destaca por dos grandes hitos, en los que se entrecruzan enfoques de la sociología del trabajo, de la educación y de la juventud.

El primer hito fue la realización de un estudio de egresados de la educación técnica con datos representativos a nivel nacional ya mencionado (INET, 2009, 2011, 2013 y 2015), que develó a nivel cuantitativo cómo se insertan los jóvenes egresados en el mercado de trabajo. Esta iniciativa sustantiva coincide con años de sostenida demanda de técnicos. Aparecen en estos estudios temas como la comparación entre los egresados de la educación técnica con los egresados del título de secundario general; la movilidad intergeneracional; las diferencias de trayectorias según especialidades por región geográfica, especialidad y sexo, entre muchos otros datos. En conjunto, reflejan una alta valoración de los estudios técnicos secundarios, y a diferencia de lo que sucede en muchos otros países,

muestran que la vía de la educación técnica no es en la Argentina un circuito de “segunda oportunidad”.

El segundo aporte, basado en algunos estudios precursores en años anteriores, fue la adopción de abordajes teórico-metodológicos alejados de la presunción de una perspectiva lineal de relaciones entre educación secundaria y trabajo. Estos abordajes se anclan en las transformaciones ocurridas en la construcción de biografías en tiempos de incertidumbre respecto a los mundos del trabajo a los que se incorporan los jóvenes (Jacinto, 2016). En este marco, los estudios de trayectorias educativo-laborales en un sentido temporal y procesual contribuyeron para comprender más complejamente la trama de factores macrosociales, mesoinstitucionales, biográficos y subjetivos que inciden sobre las transiciones escuela-trabajo. El aporte clave de estas nuevas perspectivas radica en comprender las transiciones escuela-trabajo como “procesos” heterogéneos y desiguales, aun ante las mismas condiciones estructurales, según ciclos económicos, circuitos y/o instituciones frecuentadas, y diferentes esferas biográficas. Se manifiestan dos grandes condicionantes de las trayectorias: por un lado, las condiciones socioeconómicas de los egresados (en algunos casos, retomando la teoría de la segmentación educativa), medida a través del tipo de establecimiento en el que estudiaron (sectores bajo, medio y alto). Como otra variable interviniente (no necesariamente escindida de la primera, porque varios estudios hacen foco en poblaciones vulnerables) son los dispositivos de FpT (en sus diversos formatos y pertenencias institucionales) que inciden en los recorridos biográficos.

Metodológicamente, se distinguen los estudios longitudinales que siguen una misma cohorte a lo largo de una o varias mediciones. Otros estudios se basan en reconstrucciones retrospectivas.²²

Los factores que condicionan las trayectorias postsecundarias

La producción académica parte de un consenso: los egresados entran a un mercado de trabajo que se caracteriza (independientemente del ciclo económico)

²² La bibliografía internacional da cuenta de dos estrategias de seguimiento: los estudios denominados “follow-up studies”, que interrogan a los jóvenes cuando aún están en la escuela, volviéndolos a entrevistar cuando ya se encuentran insertos en el mercado ocupacional. Los llamados “tracer studies” entrevistan a los individuos un período posterior al que terminaron sus estudios, reconstruyendo el recorrido efectuado desde entonces.

por condiciones precarias de trabajo para todos los jóvenes. Aquellas relaciones que en la década del noventa señalaban que un diploma de secundaria habilitaba para realizar una tarea de nivel de calificación media (INDEC, 1998), se han modificado de manera sustantiva. Muchos trabajos del período basados en datos cuantitativos secundarios (principalmente EPH, entre muchos otros, Miranda, 2008; Sendón, 2015; Salvia, 2008) permiten dar marco a los itinerarios postsecundarios de los jóvenes basados en seguimientos de egresados y/o trayectorias. A la generalizada devaluación de credenciales, se suma que quienes provienen de hogares con menos recursos o menos capital educativo sufren más ese proceso (Salvia, 2008; Jacinto y Chitarroni, 2009). Sendón (2015) comparando datos de entre EPH 2003 y 2010, sostiene que disminuye el peso explicativo del origen socioeconómico respecto a la relación entre calificación de los puestos y nivel educativo. Así, la fuerza explicativa de la teoría de la reproducción (que se vinculaba el acceso a determinados niveles educativos con el origen social, una cultura y prácticas de clase determinadas) disminuye. La amplia expansión y la fuerte fragmentación institucional del nivel secundario generan altos niveles de sobre-educación entre los ocupados.

En este contexto, los estudios revisados discuten acerca del peso no solo de las variables estructurales sobre los recorridos de los egresados, sino también de la importancia de otras variables.

Dos trabajos precursores basados en estudios longitudinales de principios de los años 2000 señalaban que en un contexto de escasez de empleo, se tornaba más complejo el vínculo entre los diplomas escolares, el origen social y la actividad profesional. Sendón (2006) marcaba que solo los egresados de orígenes altos mostraban, en su mayoría, trayectorias de estudio exclusivamente. En las modalidades ligadas por tradición con la inserción laboral (como la escuela técnica y el comercial) no se observaba un predominio fuerte del empleo como actividad única, sino altas tendencias a continuar estudios posteriores al secundario. Miranda y Otero (2005) resaltaban que a pesar de que al finalizar el último año de secundaria casi todos los alumnos manifestaron su voluntad de continuar estudios superiores, solo consiguieron hacerlo en forma mayoritaria quienes provenían del grupo de escuelas del circuito alto. También notaron sobre-calificación: más de siete de cada diez egresados ocupados, había obtenido un puesto de trabajo de baja calificación (operativo o no-calificado) especialmente entre los egresados de las escuelas de los circuitos bajo y medio.

En un seguimiento longitudinal de trayectorias a más de 10 años del egreso, Otero y Fridman (2015) aportan la mirada a más largo plazo. Después de años de

inestabilidad laboral y rotación en los primeros años del secundario, dos grupos habían construido inserciones más estables. Uno está constituido por jóvenes de clase alta y media, que luego de unos años de inestabilidad e inactividad más que desempleo, logran ir construyendo un itinerario sobre la base de los estudios universitarios. Todos los que pertenecen al segmento social más alto, la mayoría de los sectores medios y algunos de sectores bajos (generalmente, educadores y trabajadores de la salud) están en este grupo. El segundo grupo que logra un mejoramiento de la calidad del empleo está constituido por sectores medios, donde incluso algunos no terminaron el nivel terciario, por lo cual el mejoramiento se atribuye al contexto 2006-2008 de generación de empleo. El tercer grupo se mantiene inestable y tiene trayectorias más erráticas en empleos de baja calidad, y está totalmente constituido por jóvenes de sectores bajos. Las autoras concluyen señalando al mismo tiempo el condicionamiento del sector social de origen, como las oportunidades que crea un contexto de creación de empleo y expansión educativa. Este resultado coincide con estudios basados en datos estadísticos que señalan que la inestabilidad laboral juvenil tiende a ser un fenómeno concentrado en los jóvenes hasta la mitad de la década de los 20 años. Pasada esa etapa de exploración y aproximaciones sucesivas, la calidad del empleo tiende a no diferenciarse tanto de las de los adultos. Dentro de esta tendencia general, sin embargo, tienen fuerte incidencia en el empleo la terminación, no ya del secundario sino de estudios terciarios, y el contexto macroeconómico.

Miranda y Corica (2015), comparando dos estudios longitudinales de egresados de 1999-2000 y 2010-2011, sostienen que el marco de crecimiento y protección asociado a la expansión de los derechos entre los jóvenes, ha significado que la actividad laboral de los estudiantes del secundario refuerce el sentido complementario, antes que excluyente, de la actividad educativa. Asimismo, este marco ha promovido mayores tendencias a la actividad postsecundaria entre los egresados, sobre todo entre aquellos que provienen de hogares medios y bajos. Respecto de los egresados, la continuidad educativa de nivel superior es propia de los sectores medios y altos; en cambio, la inserción laboral como actividad principal es de los sectores bajos.

La proporción de estudiantes que continúan estudiando en los sectores altos resulta de alguna manera “independiente” a períodos de crisis o de crecimiento económico. En cambio, entre los grupos del sector medio y bajo, los impactos son diferenciales: en los sectores medios, el crecimiento económico y la mayor estabilidad de los ingresos familiares promueven la continuidad educativa de

nivel superior como actividad principal. Entre los jóvenes de los sectores bajos también se da un incremento de los que continúan estudiando al mejorar las condiciones, ya que lo hacen en mayor medida de forma exclusiva. Otro estudio en la ciudad de Buenos Aires (Dabenigno *et al.*, 2007) coincide en que para quienes provienen de hogares de altos recursos, el recorrido está asociado con una suma de elecciones personales; pero los otros no siempre tienen margen para la elección. Al respecto, cabe de cualquier modo aclarar que los jóvenes que trabajan al mismo tiempo que estudian, señalan mucha dificultad para combinar ambas actividades, sobre todo por la extensión de la jornada laboral.

Ahora bien, como señalan Filmus y Sendón (2004), las trayectorias postsecundarias tienden a diversificarse no solo, ni exclusivamente, según su origen social, sino también debido a ciertos aspectos de sus recorridos previos, como el segmento escolar en el que estudiaron, el desempeño durante los estudios secundarios y la experiencia de empleo previa. A ellos, otros estudios aportan el peso del factor institucional.

Los trabajos de Garino (2017) y Martínez (2016) evidencian al mismo tiempo la influencia del origen social pero también de la institución y el contexto local sobre las trayectorias postsecundarias. Martínez, estudiando dos escuelas ubicadas en pequeñas ciudades, da cuenta de que, a pesar de la inclinación por estudios técnicos para lograr una ocupación, los contextos limitan tanto la inserción laboral como la académica en estudios superiores. Muchos deben migrar para seguir estudiando y las opciones para trabajar son escasas (Martínez, 2016). Garino, tomando egresados de dos instituciones neuquinas que realizan formación técnica, halla que quienes presentan trayectorias en relación de dependencia consolidadas, provienen de hogares con un clima educativo medio, con progenitores con empleos estables y formales. Pero el efecto institucional se observa claramente en dos tipos de trayectorias: a) egresados de una escuela perteneciente a una congregación religiosa con alto prestigio: formados en oficios, sus trayectorias laborales se transformaron si lograban entrar al sector hidrocarburífero, en empleos formales, y salarios muy elevados, aunque en condiciones duras de trabajo;²³ b) egresados con trayectorias educativas carac-

²³ Tanto Garino como Martínez (2016/2017) introducen también el concepto de “imaginarios” sobre el mercado de trabajo aplicándolo al contexto local de Neuquén. En esta provincia, la actividad petrolera por sus altos salarios y la demanda de jóvenes funciona en el imaginario de los jóvenes que estudian como el sector al que “todos aspiran”. Sin embargo, como apunta Martínez, para trabajar en la industria petrolera no es imprescindible completar el nivel secundario y son muy pocos los puestos de trabajo que genera en el conjunto de la oferta laboral.

terizadas por la repitencia, que habían comenzado a trabajar tempranamente en emprendimientos familiares, fueron apoyados por la escuela (ubicada en un barrio periférico y centrada en formación para el trabajo integral y crítica) para desempeñarse como cuentrapropistas o emprendedores. Proyectaban seguir trabajando de esta manera, ya que valoraban distintos aspectos del trabajo autónomo.

En suma, en las transiciones juveniles educación-trabajo, están presentes tanto tendencias reproductoras como de cambio sociohistórico, vinculado a ciclos socioeconómicos, transformaciones en las formas de organización del trabajo (incluyendo las sectoriales) y la expansión de oportunidades educativas. Al respecto, Miranda y Corica (2015) remarcan el llamado efecto “generación”, en su condición de catalizador de la coyuntura específica que delinea las trayectorias de distintas cohortes de jóvenes.²⁴ Pero las diferencias se configuran también institucional y biográficamente.

Profundizando las trayectorias a partir de las modalidades de educación secundaria

Un conjunto de trabajos aborda la cuestión de cómo inciden las modalidades estudiadas sobre la inserción laboral postsecundaria a través de seguimientos. Permiten entonces reflexionar sobre la relación entre el tipo de saberes desarrollados durante el nivel secundario y su relación con el mercado de empleo (Dabenigno, 2004; Sosa,²⁵ 2015; INET, 2013, 2015).

La modalidad comercial, orientada al sector servicios, ha sido objeto de un estudio específico en CABA en 2004. Abarcando 18 escuelas y a través del seguimiento de 345 egresados, Dabenigno y equipo encontró que este subgrupo compartía en la época la precariedad e inestabilidad laboral del resto del grupo etario joven. Como podía esperarse, el pequeño conjunto de egresados que solo estudiaban (1 de cada 5), provenían mayoritariamente de hogares de sectores medios. Lo destacable era que las trayectorias de estudio y trabajo incluían a jóvenes de los hogares de más altos ingresos, pero en ellos el ingreso

²⁴ A pesar de que varios de los documentos revisados marcan diferencias en las relaciones educación-trabajo entre varones y mujeres, la perspectiva de género no ha sido el foco principal en ninguno de ellos.

²⁵ Esta autora trabaja con procesamientos especiales de la base de datos del seguimiento del INET, vinculándolos con otros datos contextuales y sectoriales.

del joven sumaba una proporción importante a los ingresos de sus hogares.²⁶ Entre el grupo de los que solo trabajaban, se concentraban los de menor clima educativo en el hogar de origen. Solo en un pequeño porcentaje su ocupación estaba ligada a la modalidad. Si bien compartían la precariedad e inestabilidad en los empleos iniciales en el sector, mostraban en la trayectoria de los primeros años un pasaje de ocupaciones no calificadas a calificaciones operativas. Podría reflexionarse que este desplazamiento estaba, sin embargo, mostrando subcalificación respecto a décadas previas en las que los estudios comerciales permitían el acceso a empleo de nivel de calificación más alta. Pero claramente está vinculado al desarrollo del sector servicios, que en su expansión aumentó la precariedad y al mismo tiempo, el desarrollo de las TIC llevó a que ocupaciones que se destacaban por los saberes técnicos puestos en juego por los trabajadores, fueran reemplazados por las computadoras.

En su estudio sobre la escuela agropecuaria, Llach *et al.* (2007) señalaban que los egresados seguían estudios universitarios de ciencias agrarias en particular, no insertándose a trabajar en el campo por razones diversas (las explotaciones agropecuarias familiares resultaban limitadas para incorporar productivamente a sus hijos, y no estaban en condiciones para financiar emprendimientos agropecuarios autónomos). Ello facilitaba la migración a las ciudades.

Ya en esta década, tanto el seguimiento de egresados del INET como el trabajo de Sosa. M. (2016) comparan los datos de los egresados técnicos con el conjunto de los jóvenes relevados por la EPH. Con datos que provienen del período 2011-2013, advierten que los técnicos presentan mayor nivel de ocupación y mayor calidad del empleo que el conjunto de los jóvenes. El estudio de INET resalta al respecto que la finalización del secundario técnico-profesional no solo habilita para el acceso al mercado laboral, sino que constituye una base importante para proseguir estudios postsecundarios. A cuatro años de concluir el secundario técnico, prácticamente dos de cada tres jóvenes se hallaban realizando estudios que requerían el título de nivel secundario. Entre ellos se sostiene una vocación técnica, puesto que siete de cada diez egresados desarrollan estudios relacionados con la modalidad. Asimismo, se evidencia menor proporción de los inactivos (que no estudian ni trabajan) entre los egresados de la educación

²⁶ La combinación de estudio y trabajo en los segmentos altos ha sido interpretada también como forma de capitalización de experiencias: un trabajo “transitorio” puede considerarse como un medio para establecer nuevas conexiones y proyecciones en vista al futuro profesional (Sendón, 2015).

técnica. Otro dato que denota una tendencia contrastante a la de los años ochenta es la continuidad educativa, que es superior en los técnicos.

Un abordaje poco frecuentado realiza el trabajo de Sosa, M. (2016), que compara egresados de dos especialidades (construcciones e informática) relacionando la inserción laboral de los jóvenes con las características de los mercados de trabajo sectoriales. Ello permite profundizar el conocimiento sobre las transiciones escuela-trabajo, cuyas características generales son bien conocidas, pero se profundizan a partir de analizar conjuntamente formaciones y características de sectores específicos.

Los hallazgos de los seguimientos de los técnicos deben contextualizarse en el marco del alto nivel de demanda insatisfecha de puestos técnicos que señalan las empresas en la Argentina, a la vez que muchos egresados del secundario y del superior universitario están en teoría sobrecalificados para los puestos que ocupan. Cabría profundizar la interpretación del fenómeno de sobrecalificación, preguntándose en qué medida está reflejando a la vez el bajo nivel de aprendizajes logrados en una escolaridad secundaria en crisis y la importante presencia de empleo de bajo nivel de calificación en el segmento de empleo joven.

Un tema captado por estudios en décadas previas y que se reitera con nuevos datos, es que un porcentaje alto de egresados de la ETP experimentó procesos de movilidad ocupacional intergeneracional ascendente (en términos de niveles de calificación y de calidad del empleo) (INET y Sosa). Como se ha señalado (Jacinto, 2018), esta movilidad refuerza la relevancia de comparar especialidades y sectores para evidenciar que no todos los egresados del nivel secundario afrontan una devaluación de sus credenciales. En un contexto socioproductivo en el que algunos sectores están en crecimiento, los jóvenes técnicos de estas especialidades son demandados y protagonizan la ansiada movilidad, impulsada por el esfuerzo personal y familiar de la continuación de estudios secundarios, y aún terciarios.

Trayectorias que combinan estudios secundarios con otros dispositivos específicos de formación para el trabajo

Un conjunto de trabajos estudia desde una perspectiva comparada la incidencia de dispositivos específicos de formación para el trabajo (tales como formación profesional, pasantías y orientación socioocupacional) en las trayectorias postsecundarias. La definición de “incidencia” adoptada vincula tanto dimensiones

objetivas (los puestos de trabajo, sus condiciones, la calificación de la tarea) como dimensiones subjetivas (expectativas, valoraciones, etcétera). Algunas conclusiones que emergen de estos estudios apuntan a dimensiones poco estudiadas de las trayectorias, tales como la realización de cursos de formación profesional complementarios en la etapa postsecundaria, que generan saberes técnicos y sociales y, a su vez, tienen fuertes implicancias subjetivas en términos de participación social en sectores vulnerables.

Jacinto y Millennar (2013) despliegan una estrategia cuanti-cualitativa para comparar las trayectorias de 106 jóvenes que pasaron por dispositivos de formación para el trabajo, tales como pasantías, formación profesional y orientación sociolaboral. Entre los hallazgos respecto al empleo, se observa que los egresados del nivel logran mejores inserciones en cuanto a condiciones de trabajo y de empleo (empresas medianas y grandes, formalidad en el empleo y salarios más altos) que los que no lo terminaron. Pero el resultado más interesante se refiere al quiebre en los procesos de reproducción que genera la combinatoria título secundario-pasaje por uno de los dispositivos estudiados. Si bien en términos estadísticos los jóvenes que provienen de hogares de bajos recursos son quienes están más afectados por la devaluación de credenciales, entre los jóvenes estudiados, haber pasado por dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo, sea bajo la forma de pasantías o de formación profesional inicial o continua, significó un aumento de sus probabilidades de acceso a empleos formales. Esa probabilidad se acrecentaba en los egresados de escuelas técnicas. Las autoras se refieren así a un “potenciamiento” del título de nivel secundario favorecido por el pasaje por los dispositivos. Este efecto de potenciamiento no se produce solo por los saberes prácticos y sociales vinculados al trabajo que los dispositivos favorecen, sino por el “puente” que realizan con el mundo del trabajo formal, intermediando a los jóvenes con el empleo. De este modo, los dispositivos brindan un capital social, relaciones que antes no poseían y que resultan claves para acceder al empleo como muestran muchos estudios estadísticos.

Dursi y Millenaar (2015) examinan trayectorias de jóvenes de sectores populares egresados del nivel secundario que han pasado por cursos de formación y/o pasantías, observando un efecto positivo en el sentido de acceso a mejores empleos que los que podrían esperarse. Sin embargo, llaman la atención respecto a que esos empleos no siempre coinciden con las expectativas de los jóvenes. En algunos casos, el trabajo pasa a ocupar un lugar central en su presente, que reorienta su proyecto laboral y de estudio a futuro. Para otros jóvenes, la experiencia de ser un empleado formal (en particular, en el sector servicios) con un

horario a tiempo completo (y en muchos casos con francos y horarios rotativos) comienza a resultar un “problema” para compatibilizar con sus expectativas y proyectos previos, especialmente en lo que concierne al estudio. De este modo, un aspecto ligado a las subjetividades de los jóvenes, los había llevado a rotar de empleo a los pocos meses de haber accedido a ellos (aunque manteniéndose en la formalidad) o habían renunciado a estos por diversos motivos, siempre vinculados a la imposibilidad de compatibilizar el estudio, el trabajo, la vida social y también familiar, con las exigencias y requerimientos de las empresas. Garino (2017) también encuentra que en los jóvenes que desarrollaban trayectorias signadas por el empleo precario, la frustración respecto a las expectativas había llevado a varios a renunciar por insatisfacción con las condiciones de trabajo: informalidad, bajos salarios, extensas jornadas, promesas de ascenso laboral y de formalización incumplidas, entre otras.

Un dispositivo específico articulado con el nivel secundario tomado en cuenta por algunos estudios de trayectorias de egresados es la pasantía o las prácticas en lugares de trabajo.

En primer lugar, los estudios coinciden en detectar una alta valoración de parte de los jóvenes que han pasado por pasantías y/o proyectos productivos. En segundo lugar, la incidencia de las pasantías en las trayectorias de los jóvenes se observa que suele fortalecer las posibilidades de acceder a un empleo formal. Sin embargo, no siempre es el deseado y esperado por parte de los jóvenes. En este sentido, las expectativas respecto de los niveles de calificación y la posibilidad de tener un empleo que permita realizar acumulaciones en un sentido de carrera, no siempre se ven satisfechas (Dursi y Millenaar).

Como en otros aspectos de la trayectoria postsecundaria, la especialidad y el segmento del mercado laboral al que apunta, fortalecerá o disminuirá el efecto “pasantía”. Por ejemplo, Millenaar *et al.* (2016) observan que en el sector de la construcción, las prácticas son dificultosas al requerir establecer convenios con empresas para las escuelas y no suelen operar como puente con el empleo debido a las condiciones del sector: escasa rotación de personal, contrataciones informales, tercerización por parte de empresas subcontratistas, alta inestabilidad.

Jacinto y Dursi (2010) señalan otro aspecto relacionado con los cambios vinculados a la crisis del empleo y el aumento de la precarización. En este marco, las prácticas en contexto reales de trabajo han adquirido nuevos sentidos ante las rupturas de los procesos de socialización laboral tradicionales. Los jóvenes que en general solo han accedido a oportunidades laborales precarias o que nunca han trabajado valorizan contar con una experiencia previa, dotada de cierta

contención, como una oportunidad valiosa de experimentar las reglas de juego en el mundo del trabajo, las relaciones inter-personales implicadas y el reconocimiento de lo que se espera de ellos, no solo en términos de saberes específicos y en la resolución de problemas, sino también en términos actitudinales. De esta manera, estos plantean sentirse en mejores condiciones de enfrentar el mundo laboral después de esta experiencia de exploración acompañada.

Las valoraciones de los egresados sobre la formación recibida en vinculación con el trabajo

Los egresados confrontan lo que han aprendido en su paso por la escolaridad con el mundo del trabajo cuando se produce el acceso a los primeros empleos. El lugar que las investigaciones han dado a este aspecto suele ser puntual, o sea, si se valora o no lo aprendido en la escuela y qué tipos de conocimientos se valoran. No se cuenta con mucha evidencia respecto a los cambios o matices en estas valoraciones según aspectos biográficos como trayectorias educativas, sector social de origen, o contextuales, etcétera, aunque hay alguna evidencia sobre las diferencias entre especialidades.

Los estudios que apuntaron a la valoración de los jóvenes acerca de saberes técnicos específicos coinciden en señalar que las visiones suelen ser contrastantes. Tanto el estudio de INET sobre educación técnica como el de Dabenido *et al.* (2007) sobre secundario comercial registraron que, mientras cerca de la mitad de los jóvenes consideran los aprendizajes como útiles para el trabajo, otro conjunto igualmente amplio está insatisfecho. Según Dabenido *et al.* (2007), estas miradas críticas se basaban en la caducidad de los planes de estudio o en la ausencia de aprendizajes significativos, en la mala formación docente, en desinterés de los profesores por el aprendizaje de sus alumnos o en la forma en que ejercían su práctica docente. Ahora bien, los egresados del comercial enfatizaban también la utilidad de los conocimientos de contabilidad como saberes transversales que el mercado exige para el desempeño de cualquier puesto, ya sea en un comercio, empresa u oficina.

Es probable que exista un vínculo entre la percepción de la formación recibida y las posibilidades de inserción. Los estudios que toman egresados de bachillerato o secundaria común reflejan esas críticas. A modo de ejemplo, Dursi y Millenaar (2015) sostienen que, en general, todos los jóvenes mencionan fuertes críticas a la escuela (“no aprendí nada que me sirviera”, “no hacíamos

nada”, “los profesores iban a leer el diario”) vinculadas a la poca exigencia y la escasa relación entre los contenidos y su utilidad para el hacer cotidiano (salvo en el caso de aquellos que asistieron a escuelas técnicas, donde estas críticas no se perciben).

Algunos jóvenes egresados marcan también aprendizajes que les resultan significativos para el trabajo y para su vida, más allá de lo específico. Así, destacan que los saberes allí aprendidos sirven para una mejor organización y ordenamiento, ya sea en el mundo laboral o cotidiano. Garino detecta que los jóvenes entrevistados señalan que obtuvieron pautas de cultura general necesarias para desenvolverse en su entorno social, incluyendo reglas de disciplina y convivencia. Pero también referían a la formación en valores como la solidaridad y el compañerismo y en disposiciones personales como la responsabilidad y el agenciamiento.

Conclusiones

En la investigación argentina sobre educación secundaria, los estudios sistemáticos que la vinculen con el trabajo o, más específicamente, con la formación para el trabajo, ocupan un lugar limitado. Podría sostenerse como hipótesis que, al quedar en un terreno de intersección entre disciplinas, estos temas de investigación no parecen de los más convocantes en términos de intereses individuales y grupales de los investigadores, recursos y/o constitución de colectivos de intercambio académico. Sin embargo, en los últimos 15 años este eje se ha nutrido de nuevas investigaciones que no solo han abordado esta relación, sino que también lo han hecho vinculando aportes disciplinarios o interdisciplinarios que abrieron nuevos interrogantes y habilitaron nuevos hallazgos.

Entre las investigaciones relevadas se observa que interrogantes tradicionales del campo siguen estando presentes. Por ejemplo, los efectos de la escolaridad secundaria (títulos y saberes) sobre el empleo. Más allá de que contienen explícita o implícitamente supuestos de las teorías sobre el capital humano (en especial, que la adquisición de competencias cognitivas acrecienta la productividad de quienes las poseen) suelen reformular de manera crítica ese interrogante preguntándose sobre cómo este nivel educativo condiciona las posibilidades de empleo de los individuos e incide en la distribución desigual de oportunidades. Es decir, se apoyan teóricamente en los abordajes precursores de Bourdieu y Passeron para examinar la reproducción social y cómo se vinculan los circuitos

diferenciales de educación con los del empleo. Circuitos diferenciales que inciden en capitales culturales y sociales que condicionan trayectorias biográficas desiguales. La segmentación educativa se enfrenta, a su vez, a la segmentación de los mercados de trabajo, y pone en evidencia los procesos de devaluación de credenciales educativas ante la masificación de la educación secundaria.

Los fundamentos teóricos de las investigaciones apelan a varias disciplinas y enfoques teóricos que dan cuenta de procesos de transformación social contemporánea. Con fuerte presencia de marcos interpretativos apoyados en Bourdieu, aparecen también conceptos foucaultianos y de sociólogos (Castel, Gorz, Sennett, Beck), que proveyeron fundamentos interpretativos para comprender el trasfondo de los procesos que vinculan educación secundaria y trabajo: los cambios en los mercados de empleo, en las instituciones y en las transiciones educación-trabajo en los jóvenes.

Algunos hallazgos persistentes atraviesan casi todas las investigaciones (aborden el nivel del sistema, el de las instituciones y/o el de los propios jóvenes): los fuertes condicionamientos sociales en que se desenvuelven las experiencias escolares y postescolares que se refieren a los vínculos entre educación secundaria y trabajo.

A nivel del sistema de educación y formación, los procesos de segmentación y la fragmentación del sistema educativo incorporan nuevos signos de fractura, ya no solo en términos de diferenciación por modalidades de escuela secundaria. Al contrario que el histórico debate acerca de las vías diferenciadas de educación secundaria, que alertaban que la escuela técnica era un segmento destinado a los hijos de los trabajadores y corría el riesgo de menor prestigio, las investigaciones del período mostraron un nuevo renacer en un contexto de nueva legislación, financiamiento y aumento de la demanda de empleo. Es la modalidad que contó con más recursos, el modelo institucional y curricular en el que los estudiantes parecen estar más motivados, aprecian más lo que aprenden para su posterior inserción en el mundo del trabajo y como egresados tienen mayores probabilidades de continuidad en el nivel superior. Pero el desgranamiento es importante.

La mirada institucional da evidencias de que las diferenciaciones persisten aún al interior de cada modalidad. Las escuelas técnicas se recrean en los contextos y cambios políticos económicos, no existe un único modelo, sino una heterogeneidad curricular y organizacional entre escuelas y jurisdicciones, agravada por la escasez de estándares claros que permitan juzgar la calidad de la formación recibida. Comparando modalidades también se advierte que el

sector social que atiende la escuela influye sobre los abordajes de la FpT. Por ejemplo, en una escuela secundaria común que atiende a sectores altos y medios las propuestas de FpT se plantean como integrales en relación con seguir estudios universitarios. En cambio, en un bachiller de clase baja aparece una tensión entre inserción laboral y seguir estudiando. Pero también hay trabajos que muestran que escuelas que tienen concepciones amplias y críticas sobre la formación para el trabajo pueden tener gran incidencia y ser ampliamente valoradas por quienes transitan por ellas.

Algunos trabajos han evidenciado que la formación para el trabajo en la escuela secundaria tiene en un sentido más amplio, que trasciende modalidades, mostrando que toda escuela refleja una concepción del trabajo en cada espacio institucional y curricular, aunque sea implícitamente. Como sostuvieron Dussel y Southwell (2012: 12):

... la imagen del trabajo que construyen las escuelas sigue asociada casi con exclusividad al trabajo manual y a la formación estrictamente técnica, y mantiene el divorcio entre la actividad académica y la actividad manual... Otras formas de trabajo son presentadas de un modo que no parecen una actividad laboral, como la acción intelectual o la creación artística, como si no necesitaran una disciplina de trabajo y no supusieran poner en juego un conjunto de saberes en una acción concreta.

Los temas de investigación pendientes respecto a la formación para el trabajo desde una concepción amplia son muchos. Entre ellos, el lugar de los técnicos y las técnicas en las estructuras laborales y los saberes requeridos y puestos en juego; las cambiantes y complejas relaciones entre desarrollo productivo, formación y trabajo (saberes, títulos, calificaciones, trayectorias); las relaciones entre ciudadanía y trabajo; las relaciones entre la vida ocupacional o profesional y las otras esferas de la vida (personal, familiar, comunitaria); el lugar ético de la escuela en la formación de valores de respeto al trabajo decente y al desarrollo económico más equitativo y justo, tanto desde el punto de vista de los sujetos como desde el punto de vista societal; las articulaciones inter-actorales y las tramas de relación entre mundo productivo y mundo educativo.

Los dispositivos específicos de formación para el trabajo en la escuela secundaria son frecuentemente objeto de debates académicos y políticos. ¿Disciplinamiento según las demandas de las empresas o socialización que tiene un sentido pedagógico y para los sujetos? Los estudios sobre pasantías muestran vinculaciones con el mundo laboral que muchas veces son experiencias valoradas

y fuentes de aprendizaje para los jóvenes; también cobran nuevos sentidos (subjetivos) más allá de la posibilidad acercarse en una oportunidad de articulación de saberes tutelada por la escuela. Pero la diversidad también las caracteriza, plantean limitaciones y potencialidades según los sentidos y condiciones en las que se proponen en la propuesta curricular y del sistema. Muchas están lejos de contribuir a la democratización de saberes, como por ejemplo aquellas que solo se orientan a los “mejores” del curso o aquellas que descuidan las condiciones en que los estudiantes se desarrollan en las empresas.

La reproducción se observa tanto a nivel institucional como subjetivo. Los proyectos personales y trayectorias de estudio y trabajo están relacionados con el nivel educativo y socioeconómico de las familias de origen. Incluso las expectativas de futuro posible aparecen socialmente condicionadas: los estudiantes de bajos recursos se perciben en desventaja respecto del futuro laboral.

Si bien se encuentran tendencias reproductoras que incluso pesan más que las credenciales educativas, queda clara la ruptura de las relaciones lineales entre nivel educativo e inserción laboral. Muchos debates de esta temática son transversales a los grandes debates sobre el desarrollo contemporáneo de los sistemas educativos en el marco de sociedades con crecientes desigualdades. Justamente, el mundo del trabajo con sus segmentaciones y precarización constituye uno de los grandes límites para generar condiciones de igualdad desde la educación. Pero los resultados de las investigaciones muestran que en las trayectorias postsecundarias pesan no solo el origen social, sino también factores educativos. Entre estos, el segmento en el que estudian y el desempeño escolar, pero también las políticas educativas con sus orientaciones y financiamiento, además de la aproximación institucional a la formación para el trabajo, tanto en la concepción curricular como en la gestión de los dispositivos.

Bibliografía

- Aisenson, Diana *et al.* (2007). *Concepciones sobre el estudio, el trabajo y percepción del contexto en la vida cotidiana de jóvenes que finalizan el nivel medio*. 1º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, 1 al 3 de noviembre.
- Aisenson, Gabriela *et al.* (2011). “Las anticipaciones de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa”. *Anuario de Investigaciones*, vol XVIII, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Almandoz, María Rosa (2010). “Políticas para la educación técnico-profesional”. En *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: IIEP-Unesco.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Contreras Domingo, José (1997). *Proyecto docente*. Concurso Didáctica y organización escolar. Barcelona (mimeo).
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam (2012). “Saberes y trabajos: miradas sobre una relación compleja”. *El Monitor de la Educación*, n° 14, diciembre.
- Espinosa, Martín y Testa Julio (2009). “L’Enseignement professionnel en Argentine: entre volontarisme et isolement dans la recherche d’un pays possible”. *Formation Emploi*, n° 107, pp. 9-24.
- Filmus, Daniel y Sendón, Ma. Alejandra (2000). “A la deriva: trayectorias de los egresados de la escuela media en la transición hacia la inserción laboral”. 5° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Filmus, Daniel; Kaplan, Carina; Miranda, Ana y Moragues, Mariana (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Gallart, Ma. Antonia (2002). “Tendencias y desafíos en la interacción entre la educación y el trabajo”. En De Ibarrola, María (coord.), *Desarrollo Local y Formación*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- (2003). *La formación para el trabajo en la Argentina: situación actual y perspectivas para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAL/GTZ.
- (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Jacinto, Claudia (2016). “Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas”. *Páginas de Educación*, vol. 9, n° 2, pp. 1-13.
- (2018). “Introducción: Los mundos del trabajo en los Procesos de Inserción: tránsitos y quiebres entre la educación, formación profesional y trabajo”. En Jacinto, Claudia (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, pp. 17-32. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Jacinto, Claudia y Chitarroni, Horacio (2009). “Precariedades, rotación y acumulación en las trayectorias laborales juveniles”. 9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Judengloben, Mirta y Gardyn, Natalia (2009). “La educación técnica: notas para el debate”. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Martin, María Eugenia (2010). “Los mecanismos nacionales y regionales que enmarcan las políticas de formación y empleo de jóvenes en Argentina y en Francia”. En Jacinto, Claudia (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes*, pp. 149-180. Buenos Aires: Ides-Teseo.
- Martínez, Silvia y Garino, Delfina (2013). “Articulación educación-trabajo en Argentina. Una genealogía posible”. En Hernández, Adriana y Martínez, Silvia (coords.), *Investigaciones en la escuela secundaria*, pp. 47-70. General Roca: Publifadecs.
- Miranda, Ana (2008). “Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI”. *Revista de Trabajo*, año 4, nº6, pp. 185-198.
- Pineau, Pablo (1991). *Sindicatos, Estado y educación técnica*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Pronko, Marcela (2003). *Universidades del trabajo en Argentina y Brasil: una historia de las propuestas de su creación: entre el mito y el olvido*. Montevideo: CINTERFOR.
- Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Riquelme, Graciela (2006). “La relación entre educación y trabajo: continuidades, rupturas y desafíos”. *Anales de la Educación Común*, Tercer siglo, año 2, nº 5. Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Salvia, Agustín (comp.) (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Southwell, Myriam (2011). “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”. En Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones*

sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, pp. 35-37.
Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.

Tedesco, Juan Carlos (1977). *Industrialización y educación en la Argentina*.
Buenos Aires: PNUD-CEPAL-Unesco.

— (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo
de Cultura Económica.

Testa, Julio y Figari, Claudia (comps.) (2005). *Cambios tecnológicos y transformaciones de los perfiles de los técnicos químicos. Saberes académicos, intervenciones técnicas y construcción de la profesionalidad: un campo de problematización*.
Buenos Aires: CEIL-PIETTE-Conicet.

Tiramonti, Guillermina (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

— (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.

Weinberg, Daniel (1967). *La enseñanza técnica industrial en la Argentina 1936-1965*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella (mimeo).

Winar, David (1981). *Educación técnica y estructura social en América Latina*.
Buenos Aires: CEPAL-PNUD-Unesco.

Corpus analizado

Aisenson, Gabriela *et al.* (2011). “Las anticipaciones de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa”. *Anuario de Investigaciones*, vol. XVIII, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Austral, Rosario; Dabenigno, Valeria y Goldenstein Jalif, Yamila (2008). “Las experiencias de formación para el trabajo”. En Aguilar, Luciana *et al.*, *La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo*, pp. 235-314. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Batle, Silvia *et al.* (2010). “El significado del estudio y la escuela a lo largo de la escuela media”. *Anuario de Investigaciones*, vol. XVIII, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Bianchini, María Laura (2014). "Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso". *Espacios en Blanco*, n° 24, junio, pp. 279-305.
- Briascó, Irma (2010). "Trends in Technical and Vocational Education in Latin America". En Jacinto, Claudia (coord), *Recent Trends in Technical Education in Latin America*. París: IIEP-Unesco.
- Catalá, Silvia; Lara, Lina; Coler, Marisa; Susini, Sonia y Rossetti, Mariana (2005). *Informe sobre datos estadísticos de escuelas Técnicas de Educación Común dependientes de la Dirección del Área de Media y Técnica*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Cordero, Susana (2011). "Educación y mundo del trabajo. En busca de la recomposición del Sistema de Educación Técnica". *Revista de Educación*, año 2, n° 3, pp. 159-180.
- Corica, Agustina (2012). "Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de los jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable". *Última Década*, vol. 20, n° 36, pp. 71-95.
- Dabenigno, Valeria; Iñigo, Luisa y Skoumal, Gladys (2004). *Seguimiento de egresados: inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados de modalidad comercial*. Síntesis de investigaciones educativas, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dabenigno, Valeria; Austral, Rosario y Goldenstein Jalif, Yamila (2007). "Aprendizajes y aprovechamientos reconocidos en experiencias de formación para el trabajo en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires". 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- De Pascuale, Rita; Malamud, Marcela; Martínez, Silvia; Hafford, Silvia y Sansot, Silvia (2008). "¿Qué condiciones de las actividades didácticas valoran los estudiantes del último año de una escuela técnica patagónica?". XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Do Pico, Victoria (2013). *Prácticas profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo*. Tesis de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Católica Argentina.

- Dursi, Carolina y Millenaar, Verónica (2015). “Entre la escuela y el trabajo. Estrategias de formación y experiencias en el trabajo de los jóvenes egresados del secundario”. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, año 19, n° 36.
- Fernández, Natalia (2013). “Los vínculos entre educación y trabajo: acerca de los saberes en la formación para el trabajo en estudiantes y egresados de escuelas medias de la provincia de Neuquén”. En Hernández, Adriana y Martínez, Silvia (coords.), *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo*. Río Negro: Publifadecs.
- Ferreira, Marina (2013). “La escuela técnica: del discurso fundante a las reformas recientes”. *Síntesis*, n° 4.
- Fridman Viviana y Otero, Analía (2015). “De estudiantes a trabajadores: Un análisis sobre trayectorias ocupacionales de jóvenes argentinos durante la última década”. En Miranda, Ana (ed.), *Sociología de la educación y la transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*, pp. 169-197. Buenos Aires: FLACSO-Teseo.
- Gallart, María Antonia (2004). *Reflexiones para la vinculación con Empresas de parte de Escuelas Técnicas*. Buenos Aires: Asociación Empresaria Argentina.
- (2006a). *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- (2006b). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: La Crujía-Stella.
- García Maldonado, María Cecilia (2009). *El rendimiento en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis cuantitativo y cualitativo en las especialidades Química, Mecánica y Computación*. Tesis de maestría de Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Garino, Delfina (2017). *Escuela secundaria y trabajo: incidencias de los dispositivos de formación para el trabajo en las trayectorias laborales de jóvenes en la ciudad de Neuquén*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Graizer, Oscar (2012). “La configuración del conocimiento oficial en las instituciones de la Educación Técnico Profesional: regulaciones externas y evaluación”. En Southwell, Myriam y Gluz Nora, *Las políticas educativas después de los noventa*, pp. 45-58. Buenos Aires: CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Heger, Natalia y Sasser, Jorgelina (2015). “Las políticas sociales en contexto de heterogeneidad institucional y desigualdad entre territorios, sus agendas, sus modos de articulación y sus actores”. III Seminario Latinoamericano Desigualdad y políticas socio-laborales. La sociabilidad en cuestión. Políticas sociales en Argentina y América Latina, instituciones y condiciones de vida. UBA-UNGS-UNDAV-IAEN, Universidad de General Sarmiento, Los Polvorines, 28 y 29 de mayo.
- INET (2011). *Elección de estudios y expectativas juveniles*. Resultados del Censo 2009, Serie Alumnos de ETP, Censo INET 2009.
- (2011). Series. Notas breves. Egresados.
- (2013). Estudio 2009-2013 sobre Trayectoria de Egresados. Resultados generales de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Presentación ENET.
- (2015a). La educación técnico-profesional en cifras.
- (2015b). Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013 / Gustavo Alvarez *et al.* - 1a ed., Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Jacinto, Claudia (2013). “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso”. *Propuesta Educativa*, vol. 2, n° 40, pp. 48- 63.
- Jacinto, Claudia y Dursi, Carolina (2010). La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes. En Jacinto Claudia (comp), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*, pp. 331-367. Buenos Aires: Teseo-IDES.
- Jacinto, Claudia y Millenaar, Verónica (2013). “Educación, capacitación y transiciones laborales. ¿Rupturas provisionarias en las trayectorias de los jóvenes provenientes de hogares de bajo capital educativo?”. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, n° 2, pp. 63-90.
- Llach, Juan José *et al.* (2007). “La enseñanza agropecuaria en el nivel medio”. Informe en sitio de Fediamp (Federación de Institutos Agrotécnicos Privados de la República Argentina).
- Martínez, Silvia (2016). “Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos”. Tesis de

Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Martínez, Silvia; Ganem, María José y Fernández, Natalia (2009). “Escuela Media, contextos y discursos sobre el trabajo en la Provincia de Neuquén”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 5, nº 4.

Millenaar, Verónica; Dursi, Carolina; Garino, Delfina; Roberti, Eugenia; Burgos, Alejandro; Sosa, Mariana y Jacinto, Claudia (2016). “Los jóvenes en la construcción: dinámicas y actores en dispositivos de educación-formación-empleo”. *Última Década*, nº 45, pp. 10-33.

Miranda, Ana y Otero, Analía (2005). “Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, nº 25, pp. 393-417.

Miranda, Ana y Corica, Agustina (2015). “Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI”. *Perfiles Educativos*, vol. xxxvii, nº 148, pp. 100-118.

Montauti, Elsa; Bory, Gabriela y Tricio, Emilia (2011). “La construcción de proyectos de vida en jóvenes escolarizados de los partidos de influencia de la UNTREF: un estudio de sus trayectorias”. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología-XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Montes, Nancy y Catalá, Silvia (coords.) (2007). *El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Otero, Analía (2008). “Jóvenes en la escuela media argentina: opiniones en torno a las propuestas de formación para el trabajo en las distintas modalidades”. *Question*, vol. 1, nº 19.

— (2011). “La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, nº 2, pp. 149-165.

Plencovich, María Cristina (2013). *La deriva de la Educación agropecuaria en el sistema educativo argentino*. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Lanús-Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE), UNTREF/UNLa/UNSAM.

- Riquelme, Graciela (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (comp.) (2007). *Escenarios alternativos para la atención de demandas de educación y formación de trabajadores: apropiación de saberes socialmente necesarios y evaluación de efectos distributivos del gasto social*. Serie Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.
- Rojas Juan (2013). *Prácticas profesionalizantes en la educación técnica. Diseño de proyectos para la evaluación por capacidades profesionales*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sansot, Sonia (2008). *Actividades didácticas y construcción cognitiva en estudiantes del último año de Escuelas Técnicas del Alto Valle Oeste de Río Negro: una mirada a la formación para la vida productiva*. Informe final de tesis de maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO-Universidad Autónoma de Madrid.
- Schwartz, Iris (2013). *Pasantías laborales en la escuela secundaria. El caso ORT (2005-2010)*. Tesis de Maestría en Administración de la Educación, Universidad Torcuato di Tella, Buenos Aires.
- Sendón, María Alejandra (2005). “La trayectoria de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, n° 24, pp. 191-219.
- (2013). “Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación”. *Propuesta Educativa*, n° 40, pp. 8-31.
- Seoane, Viviana; Lucarini, Ariel y Álvarez, Gustavo (2011). *Censo Nacional de último año de la educación técnico profesional 2009: metodología y resultados generales*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional (SEGETP).
- Sosa, Mariana (2016). *Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina- 2003-2014*. Tesis de Maestría en Sociología Económica, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.
- Sosa, Rosana (2014). *El trabajo que hace la escuela. Pasantías laborales y otras estrategias educativas. Reflexiones desde la economía social*. Buenos Aires: Centro

de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Fundación de Educación y Capacitación para los trabajadores de la construcción.

Zaffaroni, Adriana y Martínez, Silvia (2007). “Subjetividad, escuela y trabajo. Miradas y sentidos de los estudiantes respecto del trabajo en las provincias de Salta y Neuquén”. 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET, Buenos Aires.

Zumer, María Soledad (2004). *Estado, sociedad y educación. El caso de las escuelas técnico agropecuarias de la provincia de Mendoza*. Tesis de Maestría de Ciencias Sociales con orientación en Ciencia Política, FLACSO-Fundación Instituto de Investigaciones y Proyectos Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.

Anexo

Proceso de selección y descripción del corpus de análisis*

Este capítulo se enfrentó con una primera dificultad en la selección de proyectos y producciones de investigación. Por un lado, la base RIES cuenta con solo dos clasificaciones¹ explícitas en la organización de los proyectos que se refieren a los temas de esta relación y, por el otro, muchos de estos estudios fueron clasificados en otras categorías. Es por este motivo que se realizó la revisión de investigaciones/estudios/producciones en la base RIES² a partir de los siguientes focos de búsqueda específicos:

1. La función de formación para el trabajo en la escuela secundaria. Su vinculación con los debates sobre la inclusión, obligatoriedad, los derechos a la educación. La escuela secundaria común, modelos pedagógico-institucionales que se proponen como puentes con la formación para el trabajo. La escuela secundaria técnica, de la escuela técnica industrial a reformulaciones pedagógico-institucionales recientes en relación a nuevos públicos, nuevas demandas, nuevas regulaciones, etcétera.
2. Los estudios de las trayectorias de egresados de distintas modalidades, sus relaciones con la escolaridad y el mundo del trabajo en relación a otras esferas de la vida; su relación con otros dispositivos formativos.
3. Educación secundaria de jóvenes y adultos, su evolución histórica y transformaciones recientes.

La base RIES contaba, al momento de este análisis, con 1231 proyectos y 693 productos en total. En este primer rastreo de los tres temas buscados se encontraron proyectos que referían a la temática y, en menor medida, productos asociados a estos. La siguiente tabla muestra lo encontrado en esta primera búsqueda:

* Agradecemos esta primera parte del trabajo a Alejandro Burgos, quien realizó el rastreo y fichaje.

¹ La clasificación siguiendo los criterios estipulados en el Documento elaborado por Daniel Pinkasz, Nancy Montes y Sebastián Fuentes (2013): 5. Orientaciones-transiciones-trayectorias, 5b-Escuela media-trabajo, 5.c-trayectorias estudiantiles, 13. Modalidades específicas (técnica)

² Se priorizaron los trabajos en las calificaciones antes mencionadas y en la 1 y 2.

Temas	Proyectos y productos en la BASE
1.1.	25 proyectos referidos a escuela técnica, de los cuales ocho con producciones 33 proyectos referidos a la escuela secundaria y el trabajo, con cinco productos
1.2.	17 proyectos referidos a pasantías, prácticas profesionalizantes, experiencias en empresas, de los cuales siete tenían productos 13 proyectos con estudios sobre transiciones de los egresados o estudios de trayectorias
1.3	55 proyectos/productos de los cuales cuatro estaban en la base, el resto fueron rastreados por fuera. En estos no aparecía la vinculación con educación y trabajo (solo en dos de ellos)

A partir de esta primera indagación, se observó que muchos de los proyectos no contaban con productos disponibles (ni en la base, ni en otras búsquedas) y se optó por seleccionar aquellos trabajos que sí tenían producciones asociadas. Para completar la información de muchos de ellos se indagó en otras bases disponibles y, en algunos casos, se contactó a los directores de los proyectos. El trabajo de selección en esta primera instancia se fue tamizando a partir de las producciones/productos que proponían estudios con referencias explícitas a la secundaria y el trabajo, en las modalidades: bachiller, polimodal, comercial, técnica. Se sistematizaron así 45 productos a partir de un fichaje en el que se especificaba resultados, metodología y marcos teóricos.

Detallamos en las siguientes tablas los trabajos seleccionados por tipo de institución y tipo de producción:

Por tipo de institución	Cantidad
1.Universidad Pública	14
2.Universidad Privada	5
3.Institutos de investigación privados	0
4.Institutos Conicet	10
5.Unidades de investigación del Estado (Ministerio Nacional y diferentes organismos públicos)	8
6.Organismos internacionales	3
7.INFOD-Institutos de Formación Docente	0
8.Otros	5
Total:	45

Tipo de producción	Cantidad
1. Tesis doctorales	2
2. Tesis de maestría	3
3. Capítulos de libros	4
4. Libros	2
5. Artículos en revistas indexada en catalogo Latindex	9
6. Artículos en revista no indexada en catalogo Latindex	2
7. Informes/ documento de trabajo	6
8. Ponencias	17
Total	45

Este proceso de selección y análisis permitió organizar las producciones a partir de los temas prioritarios que estas investigaban, identificando tres núcleos temáticos.

Por un lado, temas del sistema educativo, en el que se incluyen indicadores de rendimiento, permanencia sobre escuela técnica, sobriedad, etcétera (investigaciones y estudios realizados en CABA, Mendoza, Mar del Plata, Córdoba). En estos se priorizan estudios sobre rendimiento, problemas de abandono, logros de aprendizaje, etcétera.

Por otro lado, se relevaron estudios sobre instituciones de educación técnica y en menor medida, escuelas secundarias con otras orientaciones incluidas escuelas de jóvenes y adultos, que están referidos a dos ejes: 1) la articulación con el contexto tanto en estudios sobre la gestión de los equipos de conducción con el medio social y productivo, como a las representaciones que se tienen del mundo del trabajo desde la escuela y 2) a estudios sobre las dinámicas institucionales y/o propuestas curriculares que formulan las instituciones en relación con el trabajo, muchas veces estudiadas a partir de los discursos que circulan o de las experiencias que se promueven.

Y, por último, estudios con el foco en los jóvenes (estudiantes/egresados), a partir de indagar en estos los sentidos sobre el trabajo y/o futuro, así como estudios sobre las transiciones al mundo del trabajo a partir de estudios de trayectorias.

Esta aproximación a los estudios seleccionados permitió plantear un ajuste al foco del corpus a partir del mismo campo y de los acuerdos alcanzados con los otros equipos a cargo de otros estados del arte.³

Sobre la base de estos acuerdos se resolvió no incluir en este corpus los trabajos que se referían a la educación de jóvenes y adultos, ya que en su mayoría no planteaban la articulación con formación para el trabajo, como así también que a los fines de ampliar lo ya recolectado, se incluyeran algunas investigaciones por fuera de la base, a veces con trabajos nuevos (tesis 2016/2017) y otras por encontrar trabajos más amplios de los mismos autores (esta selección e inclusión es a partir del conocimiento del equipo a cargo, entendiendo que no está completa esta búsqueda). Se priorizaron así las producciones de los equipos a partir de su envergadura, es decir, producciones como tesis o publicaciones en revistas indexadas en primera medida y, como última opción, las ponencias en congresos.

De esta manera, se volvió a indagar por fuera de la base, incluyendo trabajos que referían a los temas seleccionados de equipos de investigación con trayectorias relevantes⁴ en el campo. Una instancia que aportó a la definición del corpus y la inclusión de trabajos fue la Reunión Nacional sobre Investigaciones en Educación Secundaria RIES IV (11 de mayo de 2017), en la que participaron algunos equipos que investigan en esta temática.

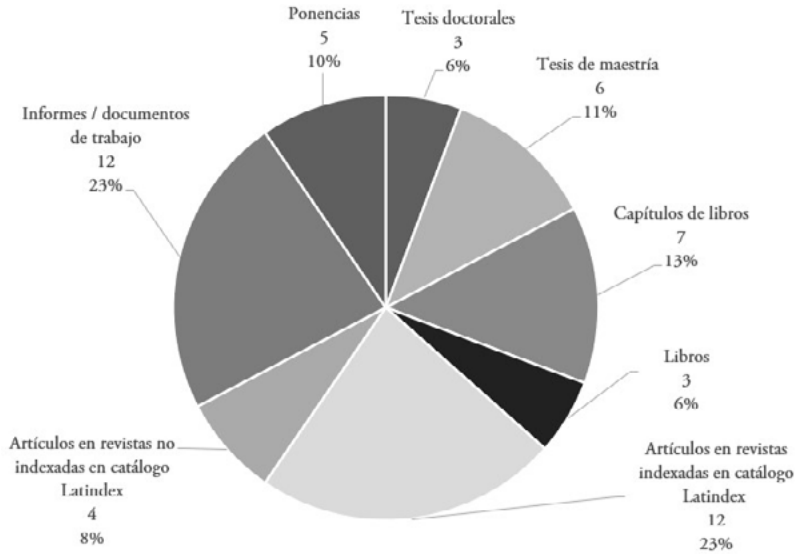
Este detallado proceso de investigación y análisis dio como resultado final la selección de unos 53 trabajos. En cada uno de ellos se retomaron una o varias áreas o temas de investigación, de acuerdo con la propuesta de las investigaciones, ya que encontramos algunas de ellas muy amplias (es decir, que tomaban más de una de las temáticas antes mencionadas) y también, otras muy específicas.

La mayoría del material que conforma el corpus, proviene de universidades, organismos del Estado y del Conicet. A la vez, por la envergadura del estudio, se destaca el seguimiento de la educación técnica realizado por el INET. En lo referente al tipo de producciones, la composición queda como lo muestra el siguiente gráfico:

³ Reunión Científica Pre RIES Investigaciones sobre educación secundaria: hacia la sistematización del conocimiento acumulado en temáticas específicas (3 y 4 de noviembre de 2016).

⁴ Cabe aclarar que de ninguna manera se considera agotado el relevamiento.

Gráfico 1. Materiales relevados por tipo de producción (al 10/5/2017)



Políticas, prácticas socioeducativas y escuelas secundarias*

Coordinadoras: Liliana Martignoni y Renata Giovine
Equipo: María Laura Bianchini, Natalia Correa,
Natalia Cuchan, Débora Ispizúa, Antonela Lastra,
Nerina Menchón y Alicia Raimondi (NEES/FCH/UNCPBA)

Introducción

Lo socioeducativo puede considerarse un tema de investigación educativa aún en proceso de construcción analítica. Una expresión que –aludiendo a la diferencia que se establece entre lo político y la política–¹ intenta analizar ese campo de disputa que se produce en el encuentro de las políticas y prácticas sociales y educativas que se han ido elaborando para el sostenimiento de la escolaridad secundaria.² En cuanto diseño y objetivo de las políticas públicas argentinas para este nivel educativo, encuentra antecedentes más cercanos en la segunda

* Agradecemos los comentarios realizados por Jorge Gorostiaga, Felicitas Acosta, Silvia Martínez y a los coordinadores de este libro.

¹ Se utiliza la expresión *lo* socioeducativo en el sentido ontológico que –entre otros autores– le otorga Mouffe (2007) a lo político, cuando lo distingue de la política, entendiéndolo al primero como un campo contingente, histórico y conflictivo.

² Las políticas serán concebidas aquí como políticas públicas, esto es, positividades con una materialidad precisa (legislaciones, programas, proyectos y otros documentos de política). Las prácticas se entenderán tanto en su sentido *no discursivo* referido a las relaciones de poder que hacen a las condiciones de posibilidad en la formación de los saberes (considerando las *estrategias* como mecanismos utilizados en esas relaciones de poder); como en su sentido *discursivo*, esto es, “un conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que se han definido para una época social, económica, geográfica o lingüística dada [así como] las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Castro, 2004: 153-154).

mitad de los años noventa –tal como se abordará en el primer apartado– a partir de un significativo incremento de las actividades sociocomunitarias llevadas a cabo en barrios o asentamientos populares que –en forma autónoma o en su articulación con el estado municipal, provincial y/o el Estado nacional– se han ido desplegando de acuerdo con las propias capacidades organizativas de los individuos, grupos y movimientos sociales. Estos actores irán elaborando diferentes estrategias para intentar superar situaciones de vulnerabilidad, atravesando a las escuelas y otorgándole nuevos sentidos a lo educativo, más allá de lo escolar.

Así, lo socioeducativo irá cobrando mayor centralidad en la agenda de las políticas públicas como un intento de superación de la crisis político-institucional y económica del llamado *Diciembre de 2001*, y del declive del proyecto político neoliberal, materializándose a lo largo del siglo XXI en diferentes planes, programas y proyectos sociales y educativos que –ampliando progresivamente su alcance– estarán destinados al sostenimiento de las trayectorias sociales, laborales y educativas de jóvenes en situación de vulnerabilidad psico-biológica-social. Pero a su vez, poniendo en evidencia la tensión entre enfoques particularistas/focalizados y aquellos de carácter más universalista anclados en los derechos humanos.

En este pasaje del neoliberalismo al posneoliberalismo en la Argentina –y a modo de hipótesis– puede considerarse a lo socioeducativo como parte de:

... una trama híbrida, heterogénea, fragmentada y conflictiva en la que convergen políticas y prácticas [sociales, educativas y comunitarias, tanto gubernamentales como no gubernamentales] de diferentes espacialidades y temporalidades por la cual circulan relaciones de poder, saberes y estrategias que propician la inclusión escolar y la integración social (Giovine, Martignoni y Correa, 2019: 2).

Interesa particularmente destacar aquellas políticas y prácticas, muchas de las cuales persiguen como objetivo constituirse en soportes afectivos, sociales, escolares, familiares, educativos, laborales y territoriales (Martuccelli, 2007) para adolescentes y jóvenes que deberán cumplir con el mandato de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Es decir, un conjunto de acciones estatales y no estatales, sociales y educativas, que van siendo parte de este espacio, aun cuando algunas de ellas no se hayan propuesto formar parte de él.

En este texto se realiza un estado de la cuestión sobre aquellas investigaciones de la Base RIES que analizan políticas y prácticas de inclusión consideradas socioeducativas, así como temáticas que dialogan con estas durante el período

2003-2016 (ver anexo). Investigaciones que organizativamente hemos agrupado en dos grandes significaciones atribuidas a lo socioeducativo: como una forma pedagógica del trabajo social y como parte de un sistema educativo que se amplía. En tal sentido, el presente capítulo se ha estructurado en tres apartados. En el primero se presenta el surgimiento del tema y su introducción en el campo de la investigación sobre la educación secundaria en Argentina. En el segundo, se describen los modos de abordajes teórico-metodológicos de las investigaciones, teniendo en cuenta las significaciones de lo socioeducativo antes mencionadas. Y por último, en el tercero se reflexiona a modo de conclusión sobre los aportes que estas investigaciones realizan.

El ingreso de lo socioeducativo al campo de la investigación en la Argentina. Principales antecedentes

La introducción de las políticas sociales en el sistema educativo y las escuelas en la Argentina

Las políticas sociales para el ingreso, sostenimiento o soporte de la escolarización se han introducido en el campo educativo argentino bajo diferentes nominaciones –asistenciales, socioasistenciales, compensatorias y más recientemente socioeducativas–, asociadas a las formas, alcances y sentidos que dichas políticas portan en cada momento histórico.

Los principales estudios sobre el tema pueden clasificarse en dos grandes grupos: aquellos centrados en el análisis de políticas educativas que crean, modifican o suprimen roles e instancias gubernamentales en el aparato de conducción de los sistemas educativos en sus niveles central, intermedio, local e institucional; como así también a las que reconocen formalmente a individuos, grupos u organizaciones que llevan a cabo tareas de este tipo. Y un segundo grupo de investigaciones focalizado en los efectos que estas políticas generan en su encuentro con las instituciones educativas, las organizaciones sociales, los docentes, estudiantes y grupos familiares; y/o en las acciones que las propias escuelas y organizaciones realizan, sobre todo, en barrios atravesados por la pobreza.

La mayoría de ellos surgen en el campo de la historia y la sociología de la educación, destacándose –entre los primeros– los trabajos compilados en los tomos de Historia de la Educación dirigidos por Adriana Puiggrós y publicados

por la editorial Galerna (1990b), la mayoría de los cuales no se abocan específicamente a la temática, sino más bien colateralmente. Y entre los segundos, los escritos por Tenti Fanfani (1989). Estos trabajos hipotetizan que la incorporación de políticas y acciones socialmente destinadas a determinados grupos de estudiantes en el sistema de escolarización pública desde el siglo XIX, están vinculados a la mayor inclusión escolar de niños y adolescentes, y se hallan atravesados por diferentes “discursos” o “lógicas de intervención”. Es decir, asociados, por un lado, a los procesos de expansión educativa, de ampliación de los derechos ciudadanos y de desigualdad social y, por otro, a la necesidad de generar nuevos sujetos –“pedagógicos”, al decir de Puiggrós– y de intervenir sobre una población que había que civilizar, disciplinar/normalizar o cohesionar.³

Algunas de estas publicaciones señalan diferencias en las estrategias de intervención en determinados momentos históricos, así como la permanencia de ciertas tradiciones que van dejando huellas sobre las políticas, las instituciones y los sujetos. Desde aquel primer “modelo asistencial particularista” promovido por la Sociedad de Beneficencia (Tenti Fanfani, 1989) y el higienismo (Grupo APPEAL)⁴ a lo largo del siglo XIX, pasando por el surgimiento de sistemas expertos de la asistencia y el trabajo social (además de Tenti, Carli, 1991), y su progresiva inclusión en el gobierno del sistema y las escuelas a mediados del siglo XX bajo una proclama universalista (Repetto y Andrenacci, 2007; Thisted, 2012; Gluz, 2013); hasta las actuales estrategias multirregulatorias

³ Para Carballada (2000: 91) la “intervención social” desde una perspectiva histórica habría surgido influenciada por una tradición de carácter normativo bajo el objetivo pedagógico de mantener “la cohesión del todo social”. De este modo, “lo social en términos de intervención remit[ería] entonces a la idea de conjunto de dispositivos de asistencia y de seguros en función de mantener el orden o la cohesión de lo que [se denomina] sociedad [...] la intervención se relaciona[ría] con la problemática de la integración y, en este sentido, es posible plantearse diferentes caminos de resolución”. Las estrategias de intervención social son concebidas como espacios o territorios de pertenencia jurídico-político controlados por un cierto tipo de poder: el primero de ellos –jurídico– porque habla de “la legitimidad de la intervención” y el segundo –político– porque define “la agenda donde se construyen diferentes aspectos de la cuestión social” (2000: 95).

⁴ El programa “Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina” dirigido por Adriana Puiggrós comenzó a desarrollarse en 1980 en la UNAM (México) y tuvo su continuidad en nuestro país con el retorno a la democracia, cuyo equipo publicó los tomos de Historia de la Educación en la Argentina antes mencionados, además de numerosos artículos en revistas especializadas, entre los cuales puede citarse a Dussel (1993). Ver también otros autores que han trabajado la temática, tales como Montenegro (1998) y Carli (2005).

en el siglo XXI (Giovine, 2003; Miranda y otras, 2005)⁵ tensionadas entre la vulneración y la restitución de derechos. Estos trabajos concuerdan en que la progresiva ampliación de los años de escolaridad obligatoria es depositaria de los restos o sedimentaciones de estas lógicas de intervención, a la vez que –para algunos– expresión de determinados modos de concebir la distribución de las fuerzas reguladoras entre el Estado y la sociedad. En tanto, otros se centrarán en la relación educación y pobreza. Desde esta última perspectiva, se sostiene que los programas implementados por dichas políticas “operan sobre la base de una concepción social y políticamente convalidada sobre quiénes son los otros” (Cardarelli y Rosenfeld, 2000: 58), no solo en términos de cuáles son las categorías de individuos en condiciones de riesgo que requieren de intervención estatal y/o social, sino también sentando una “demarcación discursiva y operacional que le da identidad a los actores participantes y al tipo de relaciones que se establecen”.

Es el nivel primario –en su condición de primer tramo obligatorio de escolarización– el escenario que desde mediados del siglo XIX congregará el debate y la definición de políticas preocupadas en orientar recursos para la complementación alimentaria, la vacunación e higiene, la provisión de vestimenta y útiles bajo la premisa de garantizar el derecho a la educación desde un proceso de construcción pretendidamente homogéneo de ciudadanía. La proclama de universalización de la educación y de las políticas sociales a mediados del siglo XX pone de manifiesto el entrecruzamiento entre una racionalidad jurídico-política y una de tipo técnico-profesional, que traerá aparejada una serie de modificaciones. Una de ellas es la necesidad de extraer un saber específico de los segmentos poblacionales para el diseño de “un mapa de Asistencia Social de la República” (Tenti Fanfani, 1989: 75) que garantizase los nuevos derechos formalmente reconocidos (a la vida, la defensa de la infancia y su acceso a la

⁵ Estas autoras toman el término “multirregulación” desde diferentes perspectivas teóricas. Miranda lo recupera de Barroso (2004), quien describe a la emergencia de nuevos modos de regulación de la acción pública en educación distinguiendo tres tipos o espacialidades: transnacional, nacional y la fragmentación de la regulación local a la que denomina micro-regulación; de cuyas posibles combinaciones surgen dos “desafíos a concretar”: la meta-regulación y la multi-regulación. Entendiendo por esta última, la diversidad de fuentes y modos de regulación resultantes de la “interacción de varios dispositivos reguladores” pertenecientes al “poder” o “dominio político”, los cuales pueden anularse entre sí o “por lo menos, relativizan la relación causal entre principios, objetivos, procesos y resultados” (Miranda, 2005: 25). En tanto, aquí se recupera la concepción de Rose (1997, 2007) de la “pluralización de centros de regulación” estatales y no estatales o sociocomunitarios.

educación). Otra es “la necesidad de personal experto –poseedor de un conocimiento acreditado institucionalmente– en este tipo específico de trabajo social y educativo” (Giovine, 2010: 52). La aparición de nuevas figuras “dentro” de las escuelas públicas, tales como los trabajadores sociales, los psicopedagogos o pedagogos, los maestros recuperadores para brindar apoyo escolar; como así también desde fuera a través de los centros educativos complementarios y una nueva instancia de conducción de los sistemas educativos que las nuclea: las direcciones e inspecciones de Psicología (Petitti, 2013; Rossi, Ibarra y Jardón, 2012). Estas modificaciones desplazan⁶ el asistencialismo anclado en la caridad hacia la extracción de un conocimiento positivo de la conducta de los alumnos con el auxilio de la Psicología.

Otros trabajos sostienen que estas intervenciones –regidas por el imperativo de la inclusión y la combinatoria de tecnologías de la seguridad social y del trabajo social (De Marinis, 2002),⁷ propias de una matriz igualitarista/meritocrática anclada en el principio de igualdad de oportunidades– van dando forma a un proceso complejo promoviendo, tal como lo muestran Suriano (1990) y Carli (1992), prácticas clasificatorias con aristas selectivas y excluyentes. En tal sentido, la preeminencia de intervenciones portadoras de un cierto tipo de normalidad en su visión respecto de la pobreza y los puntos de partida de los estudiantes serán procesadas por el sistema educativo bajo categorías tales como las de fracaso escolar, niño problema y otras formas más o menos estigmatizantes, cuyas consecuencias han sido la expulsión de la escuela o la “implantación pedagógica” (Puiggrós, 1990a) en la que se observan procesos de exclusión en la inclusión (Giovine, 2000) o de exclusión incluyente (Gentili, 2009). Numerosos trabajos señalan cómo dichos procesos relativizan ese mito democratizador de la escuela pública argentina, produciendo una “universalización selectiva”⁸ (Gluz, 2013), en la que los “otros sociales” u “otros culturales” –históricamen-

⁶ Se utiliza el término desplazamiento y no sustitución, dado que se considera que las diferentes lógicas de intervención perviven en la actualidad, aunque una de ellas se torne dominante en un momento histórico.

⁷ De Marinis, recuperando a Rose, menciona a estas tecnologías de la seguridad social y del trabajo social: las primeras “fueron más bien inclusivas y apelaron firmemente al concepto de solidaridad, en tanto las segundas [...] más bien individualizantes y apelaron al concepto de responsabilidad” (2002: 326).

⁸ La autora –recuperando los aportes de Repetto y Andrenacci (2007)– utiliza esta expresión para referirse a “una política de servicio universal, formalmente capaz de abarcar a toda la ciudadanía, pero sesgada socialmente ya que requería, para su aprovechamiento efectivo, el dominio de los códigos culturales propios de los sectores dominantes” (Gluz, 2013: 14); desigualdades estas

te distantes de lo que la escuela esperó (Thisted, 2012)– serán los principales destinatarios de este tipo de políticas de asistencia.

Los estudios que se centran en el eje desigualdad-educación en los ochenta la abordan bajo las categorías de heterogeneidad, asincronía, polarización, desarticulación y segmentación educativa (Nassif, Rama y Tedesco, 1984; Braslavsky, 1985; Paviglianiti, 1988; Puiggrós, 1990b). Aunque, tal como sostienen politólogos como Cavarozzi (1992), García Delgado (1994) y la mayoría de los pedagogos mencionados, la potencia de una matriz sociopolítica estadocéntrica lograba integrar los circuitos diferenciados de escolarización a un espacio común que va resquebrajándose a partir de las políticas neoliberales implementadas en la última dictadura militar, retomadas y profundizadas durante los años noventa. Una década en la cual los procesos de profundización de la segmentación en el marco de la progresiva expansión del nivel secundario, el incremento de la pobreza y la exclusión, el desplazamiento de los sectores medios de las escuelas estatales a las privadas y el pasaje de políticas públicas universales a focalizadas serán interpretadas a través de categorías analíticas como las de fragmentación (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) y segregación educativa (Veleda, Rivas y Medrazza, 2011; y Gluz y Salgado, 2012), ilustrando los nuevos contornos de una desigualdad en la que asumirían mayor preponderancia las estrategias de las instituciones y los sujetos en los modos de pensar y ocupar el tiempo y el espacio. Pero también en la que cobrarán mayor visibilidad otros actores y organizaciones, asumiendo misiones antes monopolizadas por el Estado-nación y la escuela pública.

Cabe aclarar que este tipo de políticas sociales no tuvieron históricamente como centro de intervención a la educación secundaria. Es con su progresiva expansión y obligatoriedad que se instala la preocupación por su inclusión en las diferentes estrategias de retención, en especial, para los sectores populares. Pese a que este nivel educativo –de acuerdo con los estudios de María Antonia Gallart (1984a, 1984b)– se va tornando más inclusivo, más progresivo y menos segmentado, hay acuerdo entre los principales referentes de la investigación educativa que su matriz de origen selectiva y elitista (Dussel *et al.*, 2007; Southwell, 2011; Pini *et al.*, 2013, entre otros) se constituye en otro de los principales escollos para el sostenimiento de la escolaridad de estos sectores.

profundizadas a partir de los procesos de descentralización de los años setenta y continuados por las reformas educativas de los noventa.

La ampliación de la obligatoriedad a partir de 1993 dio lugar a una serie de estudios que analizan este tipo de políticas en las jurisdicciones y a nivel nacional. Políticas centradas en la “equidad” y que, inspiradas en las recomendaciones de los organismos internacionales y superponiéndose a la lógica meritocrática de la escuela, poseen una base de sustentación en la focalización de programas y recursos destinados a específicas escuelas y poblaciones –los “nuevos públicos escolares”– que visibilizados como pobres y bajo el objetivo de dar respuesta a sus necesidades básicas insatisfechas de aprendizaje, alimentarias, de sanidad, entre otras, despojan a la pobreza de sus condiciones de producción, generando sujetos necesitados o identidades tuteladas, asistidas o sujetadas a la asistencia del Estado (Kaplan, 1992, 2003; Dussel, Tiramonti y Birgin, 1998; Redondo y Thisted, 1999; Duschatzky, 2000; Barreiro, 2001; Olmeda y Minteguiaga, 2002).

Estas políticas denominadas compensatorias o de discriminación positiva⁹ tuvieron como escenario una *nueva cuestión social* que, retomando los aportes de la sociología francesa –principalmente a Rosanvallon (1995), Castel (1997, 2004) y Dubet y Martuccelli (1999)–, es caracterizada por el debilitamiento de las tradicionales redes institucionales de seguridad social y educativa. Trabajos más recientes señalan que el ingreso al siglo XXI, en el marco de la crisis de la posconvertibilidad (1998-2002), compele a los niveles nacional y provinciales del estado a establecer nuevas articulaciones territoriales –aún difusas y diferencialmente reconocidas oficialmente– con el nivel municipal (Caride, L., 2009, 2010, 2011),¹⁰ así como con diferentes actores y organizaciones de la sociedad civil. Dando lugar a mallas de contención de la pobreza (Cardarelli y Rosenfeld, 2000) o tramas multirregulatorias –más acá y más allá del Estado, más acá y más allá de los sistemas educativos (Giovine, 2012; Giovine y Martignoni, 2014)– que promoverán estrategias para satisfacer las necesidades y demandas de estos

⁹ Discriminación positiva es una expresión acuñada por el programa de políticas sociales para la población afroamericana durante la gestión de John. F Kennedy en Estados Unidos de América (1961-1963) y recuperada en los noventa para el contexto de justificación de las políticas focalizadas, tanto en los discursos de los organismos internacionales como gubernamentales.

¹⁰ Los trabajos de esta autora, desde un abordaje histórico y relacional-dialéctico, dan cuenta de la complejidad del vínculo territorialidad-política-educación y a partir de un estudio de caso recupera las voces de los múltiples actores que intervienen, mostrando cómo –también– en la gestión local de las políticas se evidencian las complejas relaciones entre las provincias y los municipios en el “entramado de construir política” educativa.

grupos poblacionales. Esta cuestión será retomada en el apartado “Modos de abordar la temática en las producciones educativas”.

Las tradiciones de lo socioeducativo en la educación no formal, popular y social

Lo socioeducativo reconoce también como antecedente las acciones que se desarrollan por fuera de los sistemas educativos y las escuelas, en las denominadas educación no formal, popular y social que –vinculada a las dificultades del sistema educativo para asegurar el ingreso, permanencia y finalización de la escolaridad de niños y jóvenes provenientes de los sectores más pobres en América Latina– mayoritariamente han fundamentado las políticas de educación de jóvenes y adultos.

Tal como lo describe Martinis (2011), pueden distinguirse tres grandes tradiciones. La primera, proviene de la clasificación propuesta por la Unesco en la década de los setenta. Específicamente, aquella que en el texto *La crisis mundial de la educación* de Coombs (1971), distingue entre educación formal, no formal e informal,¹¹ proponiéndose el reconocimiento de nuevos ámbitos educativos que van desde la convivencia con los espacios escolarizados hasta aquellas propuestas que sustentan la desescolarización. La segunda, proveniente de la educación popular, reconoce dos vertientes:

Por una parte aquella planteada por el movimiento obrero desde sus orígenes y que remite a la necesidad, capacidad y decisión de asumir su propia formación y capacitación, creando ámbitos educativos, tales como las escuelas populares y centros de formación impulsados por los trabajadores anarquistas, socialistas, comunistas y sindicalistas revolucionarios desde fines del siglo XIX. [...] Por otra parte, ya en los años ‘60, una vigorosa perspectiva latinoamericanista va a nutrir la tradición de la educación popular con el aporte de nuevas prácticas y conceptualizaciones expresadas y simbolizadas en la figura de Paulo Freire (Elisalde, 2013: 10).

Como se analizará en el próximo apartado, esta perspectiva, a diferencia de la anterior, se posiciona en una concepción política de la educación reconociéndola

¹¹ También puede consultarse a Nassif (1980) o Trilla (1993).

como un campo en disputa por la hegemonía y presentándose como alternativa¹² al sistema escolarizado tradicional, ya caracterizado como desigual e injusto.

La tercera tradición proviene de la denominada Pedagogía Social acuñando el término socioeducativo que comienza a circular en los estudios y políticas latinoamericanas desde los noventa, aunque con diferentes alcances y significaciones. Su contexto de surgimiento data de los años sesenta en Europa, vinculada a diversas corrientes de educación popular y no formal, pero adquiere mayor protagonismo en el campo de las ciencias de la educación y de las políticas públicas en los ochenta. Cabe aclarar que, tal como lo analiza Núñez (2007), si bien se considera a esta corriente pedagógica como un “invento español”, surge a mediados del siglo XIX en Alemania con el *Curso de Pedagogía Social* de Paul Natorp. Luego de la Segunda Guerra Mundial, en dicho país y en Francia, se la redefine a partir de dos perspectivas teórico-metodológicas diferentes: las escuelas de Trabajo Social o Pedagogía Social en el primero; las de Educadores Especializados en el segundo.

Así, y luego de realizar un recorrido por sus diferentes acepciones y observar cómo se ha ido constituyendo históricamente con diferentes enfoques, Caride, J. A. (2002) vincula la Pedagogía Social a:

... a un amplio conjunto de iniciativas, experiencias y prácticas educativas que, al mismo tiempo que se contextualizan en diferentes realidades sociales [...], promueven *acciones socioeducativas* de naturaleza compleja e interdisciplinar. Pretende [...] contribuir al desarrollo integral de las personas y la convivencia social [...] procurando una mejora significativa de su bienestar colectivo (2002: 108; el resaltado en nuestro).

Desde esta perspectiva, las acciones socioeducativas son entendidas como prácticas de intervención de “carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, etc., que lleva a cabo el agente de intervención (típicamente el educador social) para, de acuerdo a un programa previamente definido, intentar que el sujeto o grupo alcance los objetivos propuestos” (Ayerbe Echeberría, 1996: 12). Para ello, y como también lo trabajan Quintana (1976, 1988),

¹² Lo alternativo entendido como “una de al menos dos cosas”, “opciones”, “otras formas de llegar al mismo resultado”, “lo no convencional”, “lo diferente”, “nuevos caminos”, “movilización”, “ruptura”, “lo que des-estructura”, “lo que des-ordena”. En las instituciones educativas y fuera de ellas surgen constantemente cuestionamientos que pueden generar respuestas diferentes al sistema educativo hegemónico, a las instituciones, a ciertas áreas o niveles pedagógicos o a las actividades en el aula y a los saberes que sostienen las formas tradicionales del enseñar, el aprender y del saber mismo (Gómez Sollano, Hernández y García, 2013: 46).

Petrus (1997, 2000), Núñez (2002, 2005) –entre otros–, la Pedagogía Social habilita nuevos modos de educar y “educarse en la sociedad”, interviniendo en diversos ámbitos que van desde la promoción o animación cultural, pasando por el uso del tiempo libre hasta los problemas de inadaptación o marginación social de inmigrantes, adultos mayores y sectores vulnerables de la población (principalmente, aquellos ligados a problemas de violencia, delincuencia, adicciones y pobreza). Es decir, se intenta dar respuestas pedagógicas a los procesos de exclusión social, como así también intervenir –recuperando a Freud– en las diversas formas de malestar escolar albergadas en las instituciones educativas que parecieran desvincular la cultura escolar de la cultura juvenil frente a los desafíos de la sociedad informacional, la cultura audiovisual y las nuevas formas de alfabetización digital (Tizio, 2002; Barbero, 2002).

Desde una visión proveniente de la teoría crítica, se sostiene que la educación social debería articular sus propuestas en torno de dos grandes procesos: la construcción comunitaria y la práctica democrática (López Hidalgo en Caride, J. A., 2002), dado que por un lado el territorio, la cultura compartida y el sentimiento de pertenencia se constituyen en el “elemento de referencia fundamental” para la intervención socioeducativa, y por otro, se potencia la participación y el protagonismo de los individuos considerados como sujetos de derecho y ciudadanos “de hecho” que se sustentan en el reconocimiento del otro cargado de positividad (Fraser y Honneth, 2006). Y, tal como lo enuncia la última parte de la cita transcrita, con la intencionalidad de generar procesos socializadores o de integración de los sujetos.

En la literatura académica del campo educativo argentino pueden observarse sedimentaciones de estas tres perspectivas, principalmente de las dos últimas. Ellas, junto con las políticas sociales que se fueron definiendo y redefiniendo para el acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria, van nutriendo los múltiples sentidos adjudicados a las denominadas políticas y prácticas socioeducativas. De ahí que se intentará observar cómo emergen estas significaciones en las investigaciones educativas de la Base consultada correspondiente al período seleccionado.

Modos de abordar la temática en las producciones educativas

De los múltiples sentidos adjudicados al término socioeducativo, tal como se enunciara en la introducción, se ha optado por agrupar las investigaciones que

constituyen el corpus de análisis de este texto según aquellas que lo utilizan como *una forma pedagógica del trabajo social* y las que lo abordan como *parte de un sistema educativo que se amplía*, con el propósito de regular y articular lo formal y no formal. A su vez, y respondiendo a una necesidad de tipo analítica, al interior de cada uno de ellos también se reúnen determinados trabajos por compartir algunas características particulares que se consideran necesario distinguir. El carácter relativamente arbitrario de estos agrupamientos se pone en evidencia en que pueden no ser excluyentes, al superponerse aspectos o dimensiones entre una y otra clasificación.

En tal sentido, y sobre la base de los 41 proyectos y 60 productos seleccionados se presentarán las perspectivas teórico-metodológicas, teniendo en cuenta los principales referentes bibliográficos, problemas, hipótesis, categorías o conceptos estructurantes, como así también estudios cualitativos, cuantitativos, recortes temporales y espaciales.

Lo socioeducativo como trabajo social

El conjunto de estudios que se agrupan bajo este sentido adjudicado a lo socioeducativo parte de una concepción no escolarizada de educación ubicada territorialmente en el espacio local, aproximándose a lógicas de intervención características de las políticas sociales y el trabajo social. Concebidas las primeras como aquellas acciones públicas que “se orientan directamente –y en este sentido, producen y moldean– a las condiciones de vida y de reproducción de la vida de distintos sectores y grupos sociales” (Danani, 2005: 18). Y el segundo, como prácticas “que dependen de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, dentro de la dinámica tensa y conflictiva de intereses divergentes” (Iamamoto, 2002: 93), que “interfieren” tanto en la vida material como simbólica de los individuos (a través de “servicios educacionales, prevención de enfermedades”, entre otras) y que realizan “un trabajo socio-educativo y de articulación de las fuerzas sociales y protagonistas para incidir en las políticas sociales” (Esquivel Corella, 2001: 9) y también en las políticas educativas del período analizado.

Estas lógicas son caracterizadas en las investigaciones como filantrópicas/moralizantes propias de la matriz pastoral cristiana; para la “prevención social de la criminalidad”, tal como lo trabajan Baratta (1997), Sozzo (2005) y Dallarso (2008) basándose principalmente en los aportes de Wacquant (2000); y de apropiación de beneficios “indebidos” (Tenti, 1991; Grassi, 2002). Como así también, desde posturas médico-asistenciales que apuntan a mejorar las

condiciones de vida y, en particular, las condiciones para el desarrollo integral infantil; o en las visiones que se anclan en la promoción y protección de los derechos de los niños/as adolescentes y jóvenes que –desde una perspectiva basada en la intersectorialidad e integralidad de las políticas públicas– forman parte del discurso de los derechos humanos o “fundamentales” (Scioscioli, 2015; Suasnábar, 2016), del cual la educación es uno de ellos.

Retomando a De Marinis (2002), estas políticas y prácticas pueden suponer abordajes más individualizantes o más comunitarios, sea que estén ligados a garantizar “condiciones de educabilidad”¹³ para aquellos sectores que se detecten como de mayor vulnerabilidad psico-biológica (presentes en la mayoría de los planes materno-infantiles, por ejemplo). O promoviendo “condiciones de educación” que, ancladas en diferentes perspectivas de educación no formal, popular y social, van desde visiones amplias que contemplan la formación para la integración cultural, económica, política y social de los individuos hasta aquellas que se focalizan en actividades que complementen, suplan o actúen como soportes de lo escolar. Pueden citarse como ejemplos a centros de día, de atención primaria de la salud, instituciones religiosas, bibliotecas populares, hogares convivenciales, espacios de apoyo escolar, así como otras experiencias educativas brindadas por organizaciones sociales (Cáritas, Fundación SES, Fundación de Organización Comunitaria –FOC–, Ciudad Educativa de Del Viso). Algunas de las cuales pasaron a integrar la *Red Nacional de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación* de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (MEN, 2015). Como así también por movimientos sociales, tal como ha sido el surgimiento de los bachilleratos populares (BP).

En general, esta significación de lo socioeducativo ha sido más trabajada en investigaciones sociológicas y antropológicas, como parte de un tema más amplio que se relaciona a las capacidades auto-organizativas de la sociedad, con especial referencia en la última década a los movimientos sociales (Svampa, 2008, 2010), y en menor medida a los líderes comunitarios o barriales (Frederic,

¹³ Esta expresión reiteradamente utilizada en diversos planes sociales para garantizar una mejor inserción de niños, adolescentes y jóvenes en la escuela, es controvertida en el plano académico, dado que, tal como afirman Neufeld y otros, con ella se busca “explicar por qué la educación no es igualmente exitosa con todos o incluso es imposible en algunos casos”. Partiendo del presupuesto de que “todo niño es potencialmente educable”, consideran que el contexto social puede operar como un obstáculo y que se deben implementar políticas y acciones tempranas para posibilitar un “desarrollo cognitivo básico”, actuando en los primeros años de vida (2004: 7-8).

2004) y a las organizaciones no gubernamentales. En ellas se pone en evidencia uno de los debates más relevantes que está también presente en la investigación educativa, entre aquellos estudios que establecen al clientelismo, el personalismo y, en algunos casos, a la corrupción como las principales manifestaciones de las llamadas “políticas para pobres” y de las prácticas sociocomunitarias que se llevan a cabo para y en las “villas” o asentamientos populares, generando lazos de dependencia y respondiendo especialmente a una lógica asistencialista tradicional de reparto (Cardarelli y Rosenfeld, 2000; Auyero, 2001, 2003; Grassi, 2003). Y aquellos otros, como es el caso de la investigación de Frederic, que cuestionan la faceta negativa y “evaluativa” de los anteriores, proponiendo que las ciencias sociales deberían más bien “dar cuenta de la naturaleza de los vínculos y concepciones políticas para permitir “inferir cómo se construye la noción de comunidad, cómo participa de los procesos de diferenciación, así como su relevancia en la comprensión de los procesos políticos” (2004: 267).

En cierta medida se retoman aquí los diferentes posicionamientos sobre los sentidos –con connotación positiva o negativa– atribuidos a las relaciones de dependencia/ independencia o autonomía de los individuos, reactualizado en las críticas de la Nueva Derecha y la Nueva Izquierda al sistema de protección social creado por el estado de bienestar –o *welfare state*–; así como las “intransparencias” (Offe, 1994) que las políticas sociales fueron generando en su desarrollo y expansión. Sentidos que oscilan entre interpretarlas como una “falla” de los individuos o del propio modo de producción capitalista. En otros términos, y retomando, por ejemplo, a Fraser, Gordon, Honnet y Agamben, se pone el acento en la estigmatización creciente de cualquier tipo de dependencia –la cual se torna sospechosa–, siendo la independencia “obligatoria para todos” (Fraser y Gordon, 1994: 324). Se cuestiona el uso político que de ella se hace, cuyo peligro sería someter a estas poblaciones a un “estado de minoridad” permanente (Agamben, 2004).

Desde esta concepción de lo socioeducativo como trabajo social, se han seleccionado 34 productos. En primer lugar, 21 resultados de investigación centrados en el análisis de las actividades educativas que despliegan las organizaciones y movimientos sociales; de los cuales 11 abordan experiencias alternativas, específicamente los bachilleratos populares. En segundo lugar, se han reunido 13 producciones académicas que toman como objeto de estudio a diferentes programas sociales de inclusión y su relación con la escuela secundaria.

Las tareas educativas de organizaciones y movimientos sociales

En este apartado se incluyen las investigaciones dirigidas por Neufeld, Giovine y Martignoni, Zubizarreta, Cardarelli y Nirenberg y de la Fundación SES; las cuales vinculan las actividades de las organizaciones y movimientos sociales con los procesos educativos en un sentido amplio, incluyendo en sus indagaciones a las escuelas. Específicamente, analizan las formas en que se expresan estas vinculaciones a través de cómo se desarrollan las prácticas educativas de familias, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y otros actores locales; algunas de las cuales surgen de la implementación de determinadas políticas sociales, pero que no se constituyen en objeto específico de análisis; en tanto, otras responden a demandas barriales y municipales.

La mayoría contextualiza sus trabajos a principios del siglo XXI y se ancla en el territorio local. Es decir, que predominan los estudios de escala reducida (municipios, barrios y escuelas “marginales” atravesados por situaciones de pobreza) y perspectivas de análisis de tipo cualitativo, pudiendo agrupárselos en aquellos que abordan esta temática desde enfoques de corte etnográfico y los que relevan ofertas u “oportunidades” educativas de las organizaciones sociales o no gubernamentales y sus potencialidades para el desarrollo o formación integral de adolescentes y jóvenes, aunque se reconozca la diferencia entre ambos términos y su polisemia.¹⁴

Un conjunto de proyectos se propone la reconstrucción de tramas organizacionales o redes sociales, utilizando una combinación de técnicas tales como análisis documental, observación participante, entrevistas semiestructuradas principalmente a los jóvenes (escolarizados y no escolarizados), cuyo rango etario abarca desde los 10 hasta los 30 años (como es el caso de la investigación de Zubizarreta), a sus familias, responsables de las organizaciones gubernamentales y barriales, e informantes clave. Se destacan estudios de larga data que incluyen diferentes proyectos de investigación que van profundizando aspectos de una

¹⁴ De acuerdo con Zubizarreta (2007), el término juventud es asociado a la adolescencia – franja etaria comprendida entre los 12 y los 18 años–, considerándose los como sinónimos. No obstante, desde su perspectiva es errónea, porque el primero es más abarcador que el segundo. “Según criterios internacionalmente establecidos, la juventud se extiende hasta los 30 años. Otras perspectivas de análisis, distinguen a estos términos en función de sus características psicobiológicas, sociales y jurídicas considerando a las juventudes como “una etapa de transición biológica, económica, social y cultural hacia la edad adulta [y afirmándose] que los logros a los cuales acceden los jóvenes de una generación permiten pronosticar las posibilidades de progreso futuro de una sociedad” (Salvia, 2008: 10).

misma temática, como son los casos de Krichesky, M.; de Neufeld, Santillán y Cerletti; y de Giovine y Martignoni.

El trabajo de Krichesky, M. (2015a) –en el marco de la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación– pone foco en la importancia de profundizar el diálogo entre la política pública y las organizaciones sociales/comunitarias que –contribuyendo al fortalecimiento de propuestas socioeducativas– contribuya al cumplimiento del derecho a la educación. En otros términos:

... el desarrollo de políticas intersectoriales, un mayor trabajo de articulación de redes y/o de alianzas de las instituciones educativas con organizaciones de la comunidad [...]. Una escuela más justa no puede trabajar sola. Necesita de otros actores sociales que trabajen en estrategias sociales y educativas de manera articulada con la escuela, en pos de experiencias educativas de calidad y más igualitarias (p. 51).

Las investigaciones de Neufeld, Santillán y Cerletti (2015) provienen del campo de la antropología. Desde un enfoque histórico-etnográfico y centrada en las relaciones entre las escuelas y las familias en barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el conurbano desde el inicio del siglo XXI, analizan a lo largo de quince años, las formas en que las políticas sociales “atravesan la vida cotidiana escolar y barrial”, y cómo “son significadas por los docentes, las familias y los académicos”. Así como las múltiples prácticas que los propios protagonistas despliegan en dichos barrios. Su principal propósito es “desmontar” los presupuestos dominantes –o el “frente discursivo”–, que no permiten observar esa multiplicidad de actores, prácticas y sentidos que van formando una espesa “trama organizativa local”. De ahí la importancia que adquiere para estas investigadoras el registro de la vida cotidiana al posibilitarles reconstruir aquellas “redes barriales” que les proveerá a las familias y estudiantes “ayudas en cuanto a las tareas que les demanda la escuela” (2015: 12). En esta reconstrucción dan cuenta no solo de lo educativo más allá de lo escolar, tal como se sostiene en los trabajos dirigidos por Giovine y Martignoni; Finnegan y Gluz, los que se retomarán más adelante, sino también de “lo escolar más allá de la escuela” (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2005: 13), refiriéndose principalmente a los centros de apoyo escolar.¹⁵

¹⁵ “Estos actores, junto con la intervención en otras problemáticas que transitaban los barrios, comienzan a impartir a grupos de niños y niñas ayuda en la resolución de las tareas escolares. Lo hacen, en buena medida, impulsando acciones pedagógicas que buscan explícitamente desafiar los formatos tradicionales de la escuela, recuperando para ello la propuesta de la educación

Estas experiencias educativas colectivas que permiten observar formas más intersticiales por las cuales transcurren, también han sido abordadas por otro conjunto de investigaciones que provienen de las ciencias de la educación. Si bien estos trabajos partieron de las escuelas como unidad de análisis, han incorporado a los barrios y organizaciones que “auxilian” el trabajo escolar. Por un lado, la investigación de Martignoni (2013) –basada en un estudio de caso vinculado a una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires– pone en evidencia cómo desde fines del siglo xx se construyen heterogéneas experiencias sociales y escolares de adolescentes y jóvenes, producto del tránsito por un complejo, diverso y tenso entramado regulatorio de actores y organizaciones sociales y escolares en la búsqueda de inclusión e integración social.¹⁶

Por otro lado, un estudio posterior plantea cómo comienza a formalizarse un nuevo espacio que ya no es ocupado centralmente por las escuelas: lo *socioeducativo* (Giovine y Martignoni, 2014). Un entramado multirregulatorio compuesto de políticas y prácticas escolares, educativas y sociales que se va territorializando a través de un tejido de mayor densidad de relaciones hacia el interior de los propios barrios, que se fue detectando, en primer lugar, en las modificaciones de la alianza escuela-familia, de las que no participan ya solo ellas, sino también otros actores y organizaciones de la sociedad y el Estado (Giovine y Martignoni, 2008). En segundo lugar, y a través de un mapeo desde el “análisis de redes sociales”, en la reconstrucción del universo de organizaciones que realizan actividades socioeducativas. Es decir, acciones tendientes a la generación de condiciones de educabilidad y de educación –en cuanto componentes de lo socioeducativo–, indagando la existencia (o no) de contactos entre ellas y las instituciones escolares (Giovine, Martignoni, Bianchini y Suasnábar, 2014; Bianchini y Suasnábar, 2014).

La tesis de maestría de Zubizarreta (2007) interroga acerca de qué tipo de gobernanza¹⁷ consolida un desarrollo sustentable, integral y democrático para

popular. En relación a estas acciones, maestros (titulados y no) de los *apoyos escolares* se fueron configurando rápidamente en interlocutores claves para muchos padres, los pobladores de los barrios, en relación a aspectos cruciales de las trayectorias educativas de sus hijos (la promoción del año, conflictos por el comportamiento de los niños en la escuela, la orientación de estudios secundarios)” (2005: 14).

¹⁶ Escuelas públicas, centros de día, hogares de encierro y de puertas abiertas, bibliotecas populares, sociedades de fomento, centros culturales y de referencia, redes de trabajadoras vecinales, comedores comunitarios, entre otros.

¹⁷ Recupera el aporte de Klijn (2004) sobre el concepto de red de políticas públicas: “Como un enfoque de la gobernanza, el enfoque de red de políticas públicas subraya la naturaleza altamente

los jóvenes de sectores populares. A partir de una experiencia local (la Red de instituciones Saavedra-Mitre, barrio de la CABA) se focaliza en el rol que asumen las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales desde una doble perspectiva, “institucional y subjetiva”, así como desde dos “cosmovisiones”, del adulto y del joven. Ello con el fin de observar sus lógicas de producción de sentido y las estrategias de vida que ponen en juego estos últimos en su “noción de futuro”, la construcción de identidades, y a través de qué medios y en el contacto con qué organizaciones. Esta investigación va mostrando cómo la “conjunción de esfuerzos” entre las políticas públicas, las organizaciones no gubernamentales y las redes interinstitucionales o sociales –en cuanto espacios públicos no estatales– han ido consolidando un trabajo comunitario y educativo que se aproxima a un sistema de gobernanza con mayores niveles de igualdad de posibilidades, oportunidades e iniciativas con “impacto de transformación social”. Pese a reconocer que experiencias de este tipo son escasas en la Argentina y en la región, tampoco se han diseñado aún agendas comunes entre “organismos multilaterales” (barrial, local, municipal, nacional, regional) y el Estado, ni se ha encontrado un “sistema de responsabilidad compartida que lo haga viable y sustentable en términos de equidad e igualdad”. Por el contrario, siguen primando tensiones/conflictos entre lo local y lo nacional.

Un trabajo de la Fundación SES (2009), reconociendo también su escasez y la necesidad de articulación, da cuenta de dos de estas experiencias educativas para el reingreso y permanencia de jóvenes a la escuela secundaria, denominadas “de segunda oportunidad”. La primera impulsada por el Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero con escuelas de tres localidades de dicha provincia y la segunda por el Movimiento Juvenil Andresito con un centro de Educación Polimodal de Posadas (Misiones). Desde una perspectiva comparada, se seleccionan como ejes analíticos el “entramado de alianzas entre Escuela-Organizaciones Comunitarias de la Sociedad Civil” como proceso de cogestión para la generación de comunidades de aprendizaje desde “una perspectiva cooperativa y solidaria” (2009: 8). Como así también el desarrollo de dispositivos didácticos y pedagógicos alternativos al escolar (talleres de apoyo escolar, actividades recreativas, viajes de estudio, reuniones periódicas con padres, entre otras). Se destacan los modos de organización conjunta

interactiva de los procesos políticos mientras destaca, al mismo tiempo, el contexto institucional en el que estos procesos tienen lugar. Los contextos institucionalizados se caracterizan por vínculos relativamente estables entre organizaciones que se sustentan por un continuo flujo de recursos entre estas organizaciones” (2007: 38).

de actividades utilizando espacios ya creados, como las mesas locales u otros establecidos entre estas organizaciones y las escuelas para el diagnóstico e identificación de los jóvenes no escolarizados. Observándose la significatividad que adquiere que estas tareas posean “arraigo” en la comunidad local y su cultura, para luego abocarse a las potencialidades de estas estrategias de inclusión en la modificación del formato escolar.

Desde un abordaje diferente a los anteriores, se ubica la investigación de Cardarelli y Niremberg (2012), dado que utilizan una metodología de evaluación diagnóstica denominada *Educómetro*, aplicada a una escala territorial mayor que las anteriores, tomando como unidades de análisis a cinco municipios de hasta 100.000 habitantes en las provincias de Córdoba, Catamarca, Tucumán y Buenos Aires durante el período 2009-2011. A través de ella se proponen observar las *oportunidades educativas comunitarias*.¹⁸ Específicamente, relevan cuatro dimensiones: las condiciones del contexto socioeconómico, de infraestructura y del capital social local; la situación educativa escolar; la educación no formal; otras políticas y programas sociales locales, y el gasto público destinado a la infancia y la adolescencia. Dicho instrumento se elabora con base en determinados supuestos, entre los cuales se destacan el reconocimiento del carácter educativo de diferentes prácticas sociales¹⁹ y de la importancia de la escuela como la encargada de “la transmisión de conocimientos y habilidades socialmente ponderadas como válidas y valiosas en cada momento histórico y en cada contexto” (2012: 3). Con respecto a su abordaje teórico se basan, además de la categoría de oportunidades educativas, en la de *comunidad de aprendizaje*, tomándola como noción y estrategia de política local que “construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio”, en la que debiera articularse el Estado y la sociedad civil, la comunidad y las escuelas, apelando al protagonismo y la responsabilidad ciudadana.

¹⁸ Entendidas como “la estructura real y potencial de las condiciones y ofertas territoriales de carácter intencional que se orientan a la transmisión, apropiación y recreación de conocimientos, así como de prácticas que promueven la participación de los niños y adolescentes en el disfrute de bienes culturales (simbólicos y materiales), que impactan en su desarrollo personal y en su inserción social y económica, con énfasis en el cumplimiento adecuado de sus trayectorias educativas formales” (2012: 4).

¹⁹ De acuerdo con las autoras, “además de la escuela hay potentes agentes educadores, como son las familias, a través de sus creencias, prácticas y vínculos, los medios masivos de comunicación, las nuevas tecnologías de comunicación e información (como internet y las redes sociales) y una diversidad de interacciones sociales, independientemente de que tengan intencionalidades educativas manifiestas” (2012: 3).

En tal sentido, también se adscribe a una concepción amplia de educación como un proceso complejo que excede lo escolarizado, e incluye otros espacios educativos y de socialización o “encuentro”, otros ámbitos de aprendizaje²⁰ que, al aumentar las oportunidades educativas locales, mejoran el “capital cultural y social”, promoviendo el acceso y permanencia en la escuela, así como estimulando la participación y una socialización más “inclusiva”.

Un caso particular: la acción educativa de los bachilleratos populares

Un caso particular que dialoga en el borde o fino límite con lo socioeducativo –históricamente vinculados a la educación popular– lo constituyen los bachilleratos populares (BP). La mayoría de las producciones vinculadas al tema se basan en un recorte espacio-temporal que data de la primera década del 2000, centrándose jurisdiccionalmente en la provincia de Buenos Aires –específicamente, en el conurbano bonaerense, debido que es allí donde se originan las primeras experiencias– y en la CABA. Con respecto al abordaje teórico-metodológico, predominan los estudios de caso desde una perspectiva de análisis de tipo cualitativo, destacándose la investigación-acción, la observación participante y el análisis documental. En otros casos, se incorporan además datos estadísticos, mapeos y fotografías para describir el contexto territorial local. En general, son descriptos como experiencias educativas alternativas de libre acceso (recuperando algunas de las concepciones mencionadas en el primer apartado), impulsadas por movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, sindicatos y cooperativas de trabajadores, que reconocen como principal antecedente las prácticas de inclusión vinculadas a la educación de jóvenes y adultos. Sin desconocer la variedad de experiencias que ya superan las cien en todo el país, los BP se caracterizan no solo por cuestionar el modelo tradicional de escolarización del nivel secundario, sino también porque poseen un posicionamiento social, político y pedagógico que se ancla en la autogestión, la explícita referencia sobre todo a la pedagogía freireana, su oposición a las políticas neoliberales, la intencionalidad o el carácter político de una educación que excede lo escolar, así como el carácter libertario y transformador de lo social. Asumen el “compromiso” con la inclusión, permanencia y egreso de jóvenes de los sectores más

²⁰ “La familia, el sistema escolar, la calle, los medios de comunicación, el lugar de trabajo, el club, la biblioteca, el centro comunitario, la cancha deportiva, el cine, el teatro, el museo, el circo, etc.” (2012: 4).

vulnerables en la educación secundaria y su capacitación para el mundo del trabajo y la militancia (Menchón, 2016).

Las investigaciones trabajadas pueden organizarse, un primer grupo, en aquellas que focalizan su análisis en la modalidad de intervención pedagógica y la construcción/generación de otras subjetividades –sobre todo políticas–, señalando las diferencias con el formato “oficial” de la escuela secundaria (Asprella, 2011). O, asimismo, analizando la dinámica que asumen estas propuestas educativas no gubernamentales en cuanto “alternativas pedagógicas” (en el sentido adjudicado por el Grupo APPEAL) que ofrecen diferentes soportes y mediaciones entre “la cultura escolar y la vulnerabilidad que configura las condiciones de vida y expulsión social” de los jóvenes que asisten a ellas (Krichesky, M., 2015b: 16). Un segundo grupo reúne investigaciones socio-históricas que indagan sus características fundantes y enfatizan en la lucha de los movimientos sociales (Elisalde, 2013; Gluz, 2013). Un tercer grupo hace énfasis en los procesos de acción colectiva de los movimientos sociales y los proyectos político-pedagógicos (Vázquez, 2010a; Borzese, Costas y Wanger, 2012).

La mayoría de estos trabajos recupera la perspectiva de la educación popular (Asprella, Elisalde, Gluz, Krichesky), en tanto otros lo abordan desde posiciones postestructuralistas, especialmente recuperando la noción de gubernamentalidad de Michel Foucault y sus seguidores (Vázquez, 2010b; Langer, 2010; Fernández, Calloway y Cabrera, 2009). Lo “socioeducativo” se constituye en una categoría que los atraviesa refiriendo, en la primera de las perspectivas, a las prácticas de inclusión social y educativa que –planteadas en términos alternativos y críticos a la educación formal por los procesos de exclusión que ella conlleva– posibilitarían la concientización e integración social de jóvenes y adultos, como así también la posibilidad de constituirse en posiciones contrahegemónicas (además del ya citado Borzese, Costas y Wanger; Elisalde y Ampudia, 2008).

De ahí que se produce una extensión de lo pedagógico más allá de los muros de la escuela, donde –al decir de Gluz– comienzan a cobrar importancia las luchas de los movimientos sociales, cuestionando y disputando el sentido de lo público propio de la matriz liberal, no solo al reclamar el acceso a la educación, sino también al pugnar por definir cómo debe ser dicha educación. En la segunda de las perspectivas analíticas, recuperando los estudios foucaultianos y anglo-foucaultianos sobre la gubernamentalidad, lo socioeducativo se concibe como un “dispositivo pedagógico emergente”, en cuanto conjunto de experiencias educativas y de formación que –partiendo de las reconfiguraciones del sistema

educativo estatal, así como más allá de él– buscan dar respuesta a realidades educativas fragmentadas (Langer, 2010).

Cabe destacar que las investigaciones relevadas señalan posicionamientos diferentes en cuanto a la relación que los BP establecen con el Estado. Unos incluyen entre sus objetivos reforzar la terminalidad de la escolarización secundaria de jóvenes y adultos, pujando por ser reconocidos oficialmente como parte del sistema educativo, integrándose a las escuelas de gestión social y cooperativa, sin que ello implique renunciar a instituirse en formatos escolares alternativos. Otros siguen apostando a constituirse en experiencias educativas diferentes y, al mantenerse por fuera del sistema formal, funcionarían como espacios socio-educativos que pretenden integrarse a modo de red con las prácticas escolares formales y “no formales”.

Políticas sociales y escolarización secundaria

Desde las normativas sancionadas en la primera década del siglo XXI, un conjunto de investigaciones toma como objeto de estudio a diferentes programas sociales que buscan construir modelos integrales e intersectoriales de intervención, articulándose a las políticas educativas, económicas y de seguridad social. Se incluyen aquí textos que analizan la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (Gluz, 2015; Gluz y Rodríguez Moyano, 2014, 2015; Gluz, Karolinsky y Rodríguez Moyano, 2014; Santiago y Alonso, 2014); el Programa de Responsabilidad Compartida Envión (Freytes Frey, Kupervaser, Ruiz y Dorrego, 2013; Freytes Frey y Kupervaser, 2012; Freytes Frey, 2013; Martignoni y Raimondi, 2013a, 2013b, 2014), el Programa Nacional Juvenil Incluir (Salvia, 2008) y el Plan Más Vida-Más Educación (Giovine, 2010). La mayoría realiza una trayectoria de la política seleccionada, desde su descripción hasta observar su incidencia, sus efectos o implicancias a partir de estudios de caso en partidos de la provincia de Buenos Aires²¹ entre los años 2005 y 2015.

Estas políticas son consideradas como “dispositivos” o “estrategias” que se proponen superar la visión asistencialista, compensatoria y focalizada, apuntando a la materialización de un sistema integral de protección y promoción de derechos de los jóvenes que prescriben los nuevos marcos normativos sancionados desde 2005, aunque reconozcan continuidades y discontinuidades con otras diseñadas desde la década de los noventa. No obstante, en el desarrollo

²¹ Avellaneda, José C. Paz, General Pueyrredón, Adolfo González Chaves y Tandil, entre otros.

de algunas de estas investigaciones, y específicamente aquellas que indagan los efectos que su implementación produce en la escolarización secundaria obligatoria de sectores “vulnerabilizados”, se observan mayores o menores limitaciones o condicionales a su derecho a la educación. Es así como Gluz, Karolisnky y Rodríguez Moyano reconstruyen las experiencias escolares (desde la concepción de Dubet y Martuccelli), señalando –pese al cambio de paradigma– las tensiones entre políticas y mecanismos de control portadores de lógicas de intervención que oscilan entre la estigmatización y la concepción universal de derecho humano. Intervenciones que –sumadas al carácter selectivo de la educación secundaria– impactan en las representaciones de los actores escolares, sobre todo, de los estudiantes y sus familias.

Visiones estigmatizantes que también se corroboran en las percepciones de las madres de estudiantes de una escuela pública de la ciudad de Córdoba. Santiago y Alonso analizan el impacto social, económico y educativo de la AUH, en su condición de “herramienta política y social de gobierno con una fuerte impronta ideológica de distribución de los recursos” (2014: 127). El estudio centra su hipótesis en que este programa social funciona como dispositivo de reconocimiento e inclusión por parte del Estado a estas poblaciones, pudiendo la escuela instalar y promover en los hijos una cultura laboral diferente basada en el cooperativismo y el asociacionismo. Sin embargo, entre directivos, docentes y alumnos, e incluso entre los mismos que perciben el beneficio, pueden observarse implícitas estigmatizaciones sobre el acceso a este tipo de programas. Es decir, y retomando lo ya planteado por Tenti (1991) y Grassi (2002), estos estudiantes quedan atrapados entre ser percibidos como “pobres” y “beneficiarios”.

Los trabajos de Freytes Frey, y de Martignoni y Raimondi analizan un programa social diseñado en el municipio de Avellaneda y luego generalizado por el área gubernamental de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires. Dicha política promueve la conformación de redes de integración de la cual intervienen diferentes instituciones –gubernamentales y no gubernamentales– para garantizar la inclusión desde cuatro ejes de intervención complementarios: educación, trabajo, salud, cultura y deporte. Concebida como parte del paradigma de promoción y protección de derechos, se propone operar sobre las trayectorias escolares “accidentadas” o fragmentadas; buscando alternativas para favorecer la reincorporación de los jóvenes al sistema educativo –sea en la escuela o en los CESAJ (los cuales son objeto de análisis en el próximo apartado)– o la inserción laboral. A la vez que funcionan como espacios de sociabilidad juvenil “alternativo al barrio”, tal como los destacan los propios jóvenes.

Los primeros trabajos mencionados se centran en las trayectorias escolares y laborales de jóvenes entre los 16 y los 21 años, desde el sentido adjudicado por Bourdieu. La exploración de los dispositivos institucionales y los modos de vinculación interinstitucional desplegados desde el Programa Envión les permite registrar información tanto sobre las estrategias que favorecen la inclusión de los jóvenes, como sobre las dificultades para la constitución de las alianzas necesarias que posibiliten la construcción de una política socioeducativa integral, intersectorial e interinstitucional —en cuanto principios o componentes esenciales del paradigma—, ligados a obstáculos familiares, burocráticos, divergencias en las lógicas institucionales, disciplinares, y falta de recursos. Con la intención de construir tipologías de las trayectorias, se combinan abordajes cualitativos (entrevistas en profundidad a los jóvenes, docentes, tutores, actores sociales, funcionarios y equipos técnicos locales, y análisis documental) y cuantitativos (peso de los diferentes tipos de trayectorias sobre la población total). Las segundas indagaciones se interrogan acerca de las continuidades y rupturas entre esta política y la focalización de los años noventa. De esta manera se aborda, por un lado, la génesis y características del programa, “política socio-educativa” que desde el año 2005 se propone trabajar la inclusión en la provincia de Buenos Aires. Por el otro, y a través de la utilización de una metodología cualitativa (observaciones, encuestas y entrevistas semiestructuradas) se analizan las visiones que poseen los coordinadores responsables y jóvenes —entre los 15 y los 18 años— respecto del Envión, como así también las articulaciones que este entabla con las instituciones educativas.

Desde un abordaje “microsocial”, Salvia analiza la problemática de la exclusión juvenil en un municipio del conurbano bonaerense caracterizado por el elevado porcentaje de hogares con necesidades básicas insatisfechas. Recupero los aportes de Bourdieu acerca de la relación entre el espacio físico y el espacio social como componentes del proceso de reproducción de la desigualdad expresados bajo la categoría de “segregación residencial”, observa la incidencia de los factores socioeconómicos residenciales en las probabilidades de ascenso social. Para ello, reconstruye las trayectorias educativas y sociolaborales de los jóvenes, dando cuenta de evidencias cuantitativas y cualitativas que verifican las oportunidades diferenciales para acceder a una educación y formación para el trabajo. Sin embargo, pese a la promesa repetida de que una mayor educación garantiza mejores oportunidades de empleo, los resultados de su sondeo dan cuenta de la relevancia que adquieren “las desiguales condiciones sociales de ‘educabilidad’ y ‘socialización’ de los jóvenes, así como las inequidades regionales

y sociales que presentan los procesos educativos” (2008: 83). Desde una perspectiva crítica, el texto aporta evidencias que ponen en duda algunos discursos oficiales o académicos en temas de juventud, cuyos supuestos –así como los hechos que predicen– no logran sustento empírico.²² En esta investigación, al igual que en otras ya trabajadas de este apartado, lo socioeducativo se relaciona con la capacitación laboral y con el trabajo comunitario desde una concepción educativa amplia que propone articular de manera más integral con la escuela secundaria.

Por último, Giovine –desde un enfoque postestructuralista que recupera principalmente la analítica de gobierno de Foucault y los anglofoucaultianos–, indaga cómo se reconfiguran desde 1990 las instancias fundacionales de conducción del sistema educativo bonaerense²³ y el aparato burocrático que han desplegado históricamente. Así, observa cómo desde fines del siglo xx se va formalizando la articulación entre políticas educativas y sociales, en las que estas últimas asumirán contornos pedagógicos para incrementar las condiciones de educabilidad y de educación de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social. A partir de un rastreo exploratorio de legislaciones derivadas entre 1992 y 2006, la autora pone en evidencia la creación de “cristalizaciones burocráticas” de otras áreas gubernamentales que reconocen y regulan la labor comunitaria de individuos, grupos y organizaciones de la sociedad civil, cuyo propósito es la constitución de “*redes mixtas de integración regulatoria*” que les brinden contención social y afectiva a esos alumnos pobres que ya no se encuentran contenidos en y por las escuelas. A través de la figura jurídica de “programa transversal” analiza las estrategias desplegadas por los dos principales planes sociales del período: uno, característico de la lógica asistencialista del “dar y repartir” –el Plan *Vida* (1994-1999)–; otro, que se adscribe a la economía social y a la educación popular –el Plan *Más Vida* (2002 a la actualidad)–, aunque se observen continuidades del primero. Desde la gestión de estos planes, así como de otros programas transversales y “proyectos especiales”, va reconstruyendo

²² Es el caso de, por ejemplo, la crítica a afirmaciones tales como que las diferencias de educación son el principal motivo que explican el éxito o el fracaso de las trayectorias laborales de los jóvenes; o, que la exclusión social de jóvenes de hogares pobres que no estudian ni acceden a un empleo tiene su explicación en la falta de competencias y vínculos laborales, y que, por lo tanto, son la intermediación y la capacitación profesional las mejores acciones a emprender para resolver el problema.

²³ Dichas instancias son la Dirección General de Cultura y Educación, el Consejo General y los Consejos Escolares Distritales.

la ya mencionada trama multirregulatoria, dando cuenta de un proceso de “pedagogización de las políticas sociales y prácticas socio-comunitarias”.

Supuesto que es recuperado por Finnegan y Brunetto (2015), señalando (y tal como se retomará en el apartado siguiente) la multiplicidad de actores, así como las instancias de negociaciones, cooperaciones, enfrentamientos y conflictos en esta “arena de disputas” sobre lo educativo y lo escolar.

Lo socioeducativo como parte de un sistema educativo ampliado

Los estudios que se nuclean en el segundo sentido adjudicado al término socio-educativo son aquellos que indagan proyectos, planes y programas diseñados por los ministerios educativos para complementar o sostener, especialmente a jóvenes atravesados por la pobreza y vulnerabilidad, la progresiva escolarización obligatoria de la escuela secundaria en el período aquí analizado. La diferencia con respecto a las genéricamente llamadas políticas asistenciales radica en que su ámbito de actuación no se daría solo al interior de las escuelas –tal como se fueron implementando históricamente y a las que se ha hecho referencia anteriormente–, sino también *por fuera*, aunque reguladas por –y formando parte del– aparato de conducción de los propios sistemas educativos. Si bien poseen su anclaje en determinados niveles del Estado –nacional y provincial–, en su implementación territorial convergen múltiples regulaciones estatales y comunitarias bajo pretensiones de intersectorialidad e integralidad, así como de recuperación de la confianza y autoestima de los adolescentes y jóvenes.

Se trata específicamente de iniciativas que buscan ampliar los “espacios de oportunidad” educativa y cultural para el sostenimiento y la construcción de experiencias de aprendizaje en y más allá de la escuela (MEN, 2015). Algunas de estas políticas transcurren en el intramuros del territorio escolar (los programas de becas estudiantiles, Conectar Igualdad, provisión de libros a las escuelas secundarias). En tanto otras se ubican en su *frontera*, ya sea ampliando la oferta a la totalidad de jóvenes escolarizados y no escolarizados (Centros de Actividades Juveniles –CAJ– a nivel nacional; Patios Abiertos, Sábados con Actividades Juveniles –SAJ–, Colegios Abiertos –CABI– en las provincias de Buenos Aires, La Pampa y Santa Cruz, respectivamente); o constituyendo *espacios puente* con estas políticas para la revinculación en el ciclo superior del nivel (Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes 15-18 años –CESAJ– en el caso de la provincia de Buenos Aires y el Plan Vuelvo a Estudiar de Santa Fe).

Asimismo, se incluye el análisis de otras líneas de acción de las direcciones en las que se nuclea la gestión de las políticas socioeducativas. Sería el caso de los programas nacionales de Orquesta y Coros para el Bicentenario, de Extensión Educativa “Abrir la Escuela”, para la prevención del abandono escolar, entre otras; a los que se suman los de las jurisdicciones, algunos de los cuales han sido mencionados en el párrafo anterior.

Cabe aclarar que este es uno de los agrupamientos que más dudas ha generado sobre qué programas, proyectos y planes incluir y cuáles excluir, más allá de lo definido por la política educativa nacional y jurisdiccional. Dado que, y tal como se ha explicitado en la introducción, al ser *lo socioeducativo* un objeto de estudio aún en construcción analítica que se va instituyendo en la convergencia del asistencialismo escolar y la acción educativa de actores, organizaciones y movimientos sociales, los límites que pueden establecerse con otros temas a veces son difusos y no exentos de cierta cuota de arbitrariedad. Máxime cuando se indaga en el corpus de investigaciones desde este segundo sentido. Tal es el caso de algunas experiencias de escolarización que se han diseñado en los ámbitos ministeriales educativos y que integran el universo de las llamadas políticas de inclusión, de las cuales las políticas socioeducativas forman parte. Un ejemplo de ello ha sido si incluir en este estado de la cuestión a las producciones que indagan sobre ofertas alternativas a la escuela secundaria tradicional, cuyo objetivo es el reingreso o la finalización de la escolarización secundaria de aquellos grupos de jóvenes que aún se encuentran en el segmento de edad de 12/13 a 18 años. Al poseer una estructura organizacional, institucional y curricular diferente, son consideradas como formatos escolares alternativos, como por ejemplo las Escuelas de Reingreso en la CABA, el Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14/17) en la provincia de Córdoba y Una Nueva Oportunidad en Tucumán. En tal sentido, no serían espacios “complementarios” o “de oportunidad” educativa y cultural que a modo de “puentes”, “fronteras” o “intramuros” persiguen el objetivo de sostener –o servir de soporte para– la escolarización obligatoria en el nivel de educación secundaria “común”. Se trataría, más bien, de otro tipo de escuelas destinadas a innovar en algunos de los componentes de esa “unidad pedagógica y organizativa”, para utilizar los términos con que la Ley de Educación Nacional de 2006 define este nivel (artículo 28).

No obstante la mencionada delimitación, estas políticas de inclusión dialogan con muchas de las investigaciones analizadas en este texto. Pueden citarse los trabajos de los equipos dirigidos por Tiramonti (2011), por Carranza (Carranza,

Kravetz y Castro, 2012; Castro y Kravetz, 2012) y Vanella y Maldonado (2013), así como el de Terigi, Toscano y Briscioli (2012). Los primeros, otorgando especial relevancia al cambio cultural contemporáneo, reflexionan en torno a los alcances y límites que estas iniciativas poseen para repensar el conjunto de las escuelas secundarias y la integración plena de quienes transitan por ellas. Los segundos reflexionan acerca de de los PIT 14/17 en la provincia de Córdoba para sostener las trayectorias de los jóvenes en su reconocimiento como sujetos de la educación desde los principios de “diversidad”, “igualdad” y “justicia”.²⁴ Entre otros aspectos, se destaca el análisis vinculado con la gestión, las condiciones institucionales de surgimiento, las formas de organización curricular, pedagógica y didáctica; así como la perspectiva de los sujetos intervinientes (autoridades, directivos, docentes y alumnos). Los terceros también se proponen abordar la dinámica inclusión/exclusión desde modificaciones en el régimen académico²⁵ de la escuela secundaria, destacando los puntos de encuentro y diferencias entre las Escuelas de Reingreso, los PIT 14/17 y los CESAJ, especialmente en el sostenimiento de las trayectorias escolares.

En líneas generales, se trata de 23²⁶ investigaciones recientes y mayoritarias en la Base consultada, las cuales abordan uno o más programas, planes y proyectos, reconstruyendo su proceso de elaboración y de gestión desde las múltiples mediaciones que de ellos realizan las escuelas, las organizaciones, los sujetos escolares y comunitarios. De ahí que se han dividido en dos grupos: aquellos que realizan un análisis del proceso de elaboración y definición de la política, y los que se focalizan en las mediaciones de los actores, distinguiendo entre los que proveen determinados recursos para el aprendizaje de los estudiantes y los que transitan por las fronteras/bordes de la escuela.

²⁴ Aunque estas autoras lo consideran, al igual que al Plan FinEs, tanto iniciativa de índole socioeducativa como de formato alternativo. No obstante, se ha decidido aquí tomarla en la segunda acepción.

²⁵ Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sbulatti—recuperando los aportes de Camilloni (1991)—, entienden por *régimen académico* “al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder” (2012: 80).

²⁶ En esta cifra se repite una producción que también se ubica en el anterior sentido (Krichesky, 2015b).

Programas socioeducativos y mediaciones institucionales

En este agrupamiento se reúne un conjunto de estudios que buscan analizar los sentidos de las políticas socioeducativas que han sido diseñadas para efectivizar la ampliación de la obligatoriedad escolar a la totalidad del nivel secundario. Como así también los sentidos y prácticas que se generan durante el proceso de implementación o evaluación de esas políticas.

Los primeros ponen mayor foco en el análisis de contenido,²⁷ indagando “supuestos”, “sentidos” o “significaciones” que las sustentan. Forman parte del corpus de investigaciones que abordan estas políticas con diferente alcance territorial: a nivel nacional los trabajos de Feldfeber y Gluz (2011, 2013), y regional e internacional los de Acosta (2011, 2013). Todos ellos acuden a la dimensión histórica para destacar los contornos de una desigualdad en la que los procesos de crecimiento y expansión del nivel, así como la persistencia de su tradicional carácter selectivo, se han ido constituyendo en parte de los condicionantes para sostener las trayectorias escolares y dar cumplimiento al derecho a la educación.

Feldfeber y Gluz (2011, 2013), en el análisis que realizan de las políticas educativas en el llamado posneoliberalismo (recuperando a Sader), hacen referencia a las políticas socioeducativas que, y tal como se viene citando, son objeto de estudio de la segunda de las autoras. Consideran que estas políticas implican un “desplazamiento de la preocupación por la equidad” hacia “la inclusión, la igualdad y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal” (2011: 349), así como han producido avances en la concreción de un “discurso fundado en el derecho ciudadano”; destacando la propuesta de apoyo socioeducativo del Plan Nacional de Educación Obligatoria de 2009. Aunque reconocen cierta “ambigüedad” en los mecanismos de intervención y en la modalidad de “programa” con equipos, rituales, prácticas e identidades diferentes a las escuelas comunes.

²⁷ Piñuel Raigada entiende por análisis de contenido al “conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* [...], a veces *cualitativas* [...] tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. El análisis de contenido [...] se convirtió a finales del siglo XX en una de las técnicas de uso más frecuente en muchas ciencias sociales” (2002: 2). La pregunta es acerca de cuáles son los sentidos o significaciones construidos en las normas, tratando de develar lo dicho y lo no dicho, tratando de superar el “empirismo descriptivo” (Giovine, 2017).

Un aporte significativo en la clasificación de las políticas de inclusión lo constituyen los trabajos de Acosta (2011, 2013), quien desde una visión histórica comparada y realizando una descripción densa con fuentes primarias y secundarias, desarrolla un recorrido por los principales programas que buscan dar respuesta a los problemas “persistentes” del nivel secundario desde los inicios del siglo XXI a escala internacional, regional y local. Luego de realizar una primera selección de casos de políticas destinadas al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes,²⁸ aborda específicamente cuatro casos considerados relevantes: el Programa Student Success/Learning to 18 (Canadá), el Programa Liceo para Todos (Chile), el Programa Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo/PROA (España) y el Programa Deserción Cero/Escuelas de Reingreso (Buenos Aires, Argentina). En ellos señala las continuidades y discontinuidades que se registran entre Argentina, América Latina y Europa respecto de las relaciones y dinámicas que asumen los procesos de expansión, selectividad y modelo institucional de la escuela secundaria; así como el lugar que en ellas ocupan –y los problemas a los que intentan dar respuesta– aquellas políticas de inclusión focalizadas en diferentes dimensiones de la escolarización.

El segundo grupo de investigaciones se centra en las mediaciones que las instituciones y actores escolares realizan de ellas a partir de sus percepciones, posturas políticas e ideológicas, intereses y conflictos desde los cuales van desplegando diferentes estrategias individuales e institucionales de aceptación, acomodación, redefinición y/o resistencia. O desde otras posturas teóricas, se

²⁸ Ellas son: 1. *Políticas centradas sobre el apoyo para el aprendizaje*: Canadá (Ontario). Programa Student Success/Learning to 18 Strategy (Éxito de los estudiantes/Plan Aprendiendo hasta los 18); Gales. Programa Learning Pathways 14-19 (Senderos de aprendizaje 14-19); Irlanda. Programa Home, School, Community Liaison Scheme (HSCL) (Plan de coordinación Hogar-Escuela-Comunidad). 2. *Políticas destinadas a las condiciones sociales de los estudiantes*: Chile. Programa Liceo para Todos; México. Programa Progres/Oportunidad; y Argentina (Ciudad de Buenos Aires). Programa de Becas Estudiantiles. 3. *Políticas destinadas a la finalización de la escuela secundaria*: El Salvador. Programa “Edúcame”; Finlandia. Programa JOPO Flexible Basic Education; Francia. Programa Espoir Banlieues; España. Programa PROA (Programa de refuerzo, orientación y apoyo); y Argentina (Ciudad de Buenos Aires). Programa Deserción Cero. 4. *Políticas destinadas a los cambios en la organización y la enseñanza en la escuela secundaria*: Brasil. Programa Ensino Medio Inovador; Argentina (Ciudad de Buenos Aires). Programa de Fortalecimiento de la Escuela Media y Argentina (Ciudad de Buenos Aires). Programa Deserción Cero/Escuela de re ingreso. 5. *Políticas destinadas a la articulación con el mundo del trabajo*: Brasil. Programa Rede Federal de Educação Profissional.

nuclean aquí estudios que indagan la trayectoria o los ciclos de las políticas educativas desde su “existencia teórica” hacia su “proyección práctica” (Ezpeleta en Finnegan y Serulnikov, 2014), en la intersección de los planos macropolítico, mesopolítico y micropolítico, sea desde posturas postestructuralistas como la de Ball o neoinstitucionalistas como la de Aguilar Villanueva, siendo esta última la de mayor presencia en las investigaciones relevadas.

Se han seleccionado 22 trabajos, de los cuales 14 abordan las políticas que transcurren en el intramuros escolar. Y ocho textos que indagan aquellas que se ubican en su frontera, ya sea ampliando la oferta a jóvenes escolarizados y no escolarizados, como estableciendo puentes para su revinculación. Es decir, que se nuclean programas considerados socioeducativos que forman parte de un heterogéneo y tenso conglomerado de líneas de intervención, retazos de viejas y nuevas racionalidades, temporalidades y espacialidades. Algunas de estas investigaciones indagan políticas de los años noventa y que coexisten, son subsumidas o reemplazadas por otras que surgen bajo el amparo de las legislaciones educativas y sociales desde 2005.

Las políticas en el intramuros de lo escolar

Respecto del primer grupo, los trabajos vinculados al Programa Conectar Igualdad (PCI) centran su análisis en la evaluación de esta política y sus aportes –en convergencia con otras iniciativas– al grado de cumplimiento del derecho a la educación. Su relevancia radica para los autores en la apuesta a una nueva dimensión o arista de las políticas de inclusión escolar, al sumar la distribución de *net book* a la histórica política de asistencia social en la escuela vinculada – como se ha hecho referencia en el primer apartado de este capítulo– a las becas, alimentos, útiles y textos escolares, entre otros. Se trataría para el Ministerio de Educación de la Nación de una política universal de inclusión o disminución de la brecha digital de alcance federal que busca garantizar el acceso a los recursos tecnológicos y la información.

Bajo una estrategia metodológica prioritariamente cualitativa y abarcando el período 2011-2013, las unidades de análisis seleccionadas han sido las áreas de gestión educativa provincial, las instituciones educativas y sujetos/familias que participan del Programa Conectar Igualdad. Entre los abordajes teóricos se destacan la concepción de política pública de Aguilar Villanueva y de evaluación desde la perspectiva de House y Subirats, entre otros. Algunos abarcan el nivel nacional (Zapata y Kisilevsky, 2011; Amaya, 2014, 2015), en tanto

otros lo hacen desde una escala jurisdiccional (Macchiarola y Carniglia, 2014; Macchiarola, Martini, Montebelli y Guazzone, 2014, 2015).

Zapata y Kisilevsky, haciendo hincapié en los límites y posibilidades de carácter pedagógico, institucional y social de esta política, ponen en evidencia los sentidos otorgados por los actores, tales como la jerarquización de la escuela pública al interpelar sus prácticas y modelos de enseñanza, el acceso a la tecnología y a la información, su inclusión socioeducativa de alcance universal, la promoción de nuevos modos de construcción del conocimiento y el aumento de las posibilidades de inserción futura en lo laboral y a estudios superiores. Aunque resaltando que en algunos docentes persisten “representaciones meritocráticas, deterministas o fatalistas de la cuestión social y/o al pedido de mayor capacitación para enfrentar este renovado desafío pedagógico” (2011: 52), los cuales se constituirían en obstáculos para el logro de los objetivos del PCI. Los trabajos de Amaya, en cambio, hacen mayor hincapié en el modelo de evaluación del programa—objetivos, estrategias y actores involucrados— en cuanto “herramienta para la promoción de instancias de aprendizaje y reflexión orientadas a la toma de decisiones y mejora de las intervenciones públicas” (2014: 3); proponiéndose generar—a través de este caso “innovador de evaluación de políticas”— un aporte a la reflexión y desarrollo de la evaluación en la Argentina.

En sintonía con estos trabajos, el estudio de Macchiarola y Carniglia (2014) centra el análisis en la implementación de esta política en las provincias de Córdoba, Catamarca y Santiago del Estero; poniendo foco en el vínculo entre investigación evaluativa y políticas públicas, así como en los principios que—en términos de una educación de calidad, inclusiva y democrática— se deberían tener en cuenta para la evaluación de esta y otras iniciativas de inclusión digital. Específicamente, y para el caso de la provincia de Córdoba, los trabajos de Macchiarola, Martini, Montebel y Guazzone (2014, 2015) definen al PCI como una de las políticas universales de Informática Educativa “más ambiciosa”, destinada a reducir la brecha digital social y educativa. Entre algunos de los cambios destacados por directivos, estudiantes y docentes, se encuentra el mejoramiento del clima escolar en términos de disciplina, vínculos personales y motivación o interés para el aprendizaje. Sin embargo, su incidencia sobre las prácticas y formación de los docentes, el uso áulico de las TIC, así como en las formas de aprender de los estudiantes, reflejan una diversidad de situaciones de acuerdo con la escuela de pertenencia y el grado de apropiación institucional de la política.

Los trabajos que abordan los programas de Becas Estudiantiles pueden agruparse en aquellos que lo hacen a escala nacional (Stuart Milne, 2012; Poggi,

Tenti Fanfani y equipo, 2009; Finnegan, Serulnikov, Pagano y Aramburu, 2012) y otros en la CABA (Jacinto y Freytes Frey, 2004, 2007; Gluz, 2006, 2007). En diferentes momentos históricos (entre 1997 y 2008) y perspectivas de análisis, van poniendo foco –a través de un enfoque cuanti-cualitativo– en las tensiones y complejidades vinculadas al abandono escolar, abordándolos desde los debates actuales del pensamiento sociológico europeo y latinoamericano respecto a la igualdad y desigualdad de oportunidades, especialmente desde Dubet y Martucelli, Rawls, Hopenhayn y Ottone, Bolívar y Veleda. Así como desde las relaciones entre equidad, justicia social y educativa de Rosanvallon, Fraser y North; entre estigmatización, mérito y carrera abierta al talento de Bourdieu, Hobsbawn, Kaplan y Grassi, clasificaciones escolares de Perrenoud y política compensatoria, recuperando a Reimers.

El estudio de Stuart Milne sitúa su análisis en el recorrido histórico del Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE), incluyendo el problema que le dio origen, el proceso de formulación e implementación, su articulación con otras políticas y la relación existente entre los resultados y los ajustes realizados a esta política. Sus hallazgos –desde las teorías de la equidad y justicia social– resaltan el surgimiento de esta política como “solución urgente” a las problemáticas sociales y educativas de la Argentina de mediados/fines de los noventa, no habiendo sido objeto de una evaluación sistemática en su etapa de diseño e implementación. Por el contrario, su trayectoria parece haber respondido más a las posibilidades presupuestarias, percepciones, creencias y opiniones de los actores gubernamentales y organismos internacionales de cada período histórico que del análisis “sistemático o racional del problema”; debilitando de este modo el impacto esperado en el incremento de la permanencia escolar de alumnos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos.

El trabajo de Poggi, Tenti Fanfani *et al.* destaca la mirada crítica del que es depositario el PNBE –a diferencia de otras políticas socioeducativas– por parte de algunos actores escolares al considerar que, pese a “crear las condiciones sociales de escolarización y aprendizaje [...] se presenta como el más rígido y preconfigurado” (2009: 24), no permitiendo mediaciones institucionales. A su vez, se señala que de acuerdo con la perspectiva de los actores, al no tenerse en cuenta el rendimiento escolar se lo concibe como un programa social que asigna recursos a los alumnos y sus familias.

Estas evidencias, y recuperando la relevancia otorgada por el trabajo de Stuart Milne a la evaluación de la política como insumo para su posterior ajuste, podrían dialogar con los estudios de Jacinto y Freytes Frey quienes –desde

una perspectiva prioritariamente cualitativa en instituciones escolares de la CABA, aunque mencionando también otros países de la región como Uruguay y Chile— observan cómo el alcance o límite de la política estaría asociado a la importancia de incluir en su diseño, implementación y evaluación las mediaciones institucionales que pueden obstaculizar su concreción y hasta llegar a cambiar su sentido. Teniendo en cuenta el *Programa de Becas a la Asistencia Escolar*,²⁹ muestran cómo se han logrado obtener buenos resultados en términos de retención y aprendizaje en algunas escuelas —comparativamente con otras similares— que atienden jóvenes de sectores pobres; situación esta vinculada, por un lado, a la articulación de políticas y, por otro, a las prácticas institucionales de apropiación y/o resignificación positiva. Este hallazgo les posibilita sostener que las distancias señaladas por otros estudios entre el modelo inicial de política y las prácticas escolares radica en no concebir la implementación como “un proceso conjunto de construcción”, dado que “aquello que sucede con una determinada política en el nivel de la escuela no es un desvío, [sino] producto de la acción de diversos actores sociales, individuales y colectivos [...], de las propias iniciativas de las escuelas para hacer frente a su problemática” (2007: 1-2). No obstante ello, si bien estas políticas han sido inclusivas, el texto también destaca el despliegue y/o persistencia de estrategias de resistencia y/o pasividad como parte de entramados más amplios y complejos que son producto del entrecruzamiento de determinadas prácticas de gestión gubernamentales y familiares, las cuales contribuirían a reforzar y gestar nuevas desigualdades. Se trata de procesos de autoexclusión o autoasignación familiar de ciertas escuelas —también presentes en la percepción de algunos directivos y docentes— que “refuerzan la segregación espacial y dan lugar a la estigmatización de las mismas como el lugar para los pobres” (2004: 219).

El equipo coordinado por Florencia Finnegan lleva a cabo una investigación de carácter exploratorio de una de las líneas de intervención del PNBE, analizando los procesos de “gestión pedagógica”³⁰ y de utilización de los libros en las escuelas entre los años 2004-2005. Para ello, y adscribiendo a una estrategia

²⁹ El estudio centra su análisis, además del Programa de Becas, en —y en relación con— el Programa de Fortalecimiento Institucional orientado al desarrollo de proyectos institucionales para el mejoramiento de la retención y los aprendizajes bajo el objetivo de observar las oportunidades de inclusión escolar y las estrategias institucionales y pedagógicas que desde estas políticas educativas y las escuelas se promueven para mejorarlas.

³⁰ Se alude a la gestión pedagógica de los libros provistos [enfaticando en] el conjunto de prácticas en las que estos se ponen en juego en relación con las finalidades formativas de la labor

metodológica basada en la relación “no lineal” entre la política y su ejecución, sino entendida como “un proceso de sucesivas recontextualizaciones de las políticas públicas” (2012: 11), realizan un informe cuantitativo de la información recabada a través de una encuesta administrada a 1565 directivos, bibliotecarios y docentes en 246 escuelas de las provincias de Mendoza, Tucumán, Córdoba, Chubut y Misiones; y otro cualitativo en escuelas seleccionadas de las tres primeras. Basándose en un estado del arte sobre las políticas de dotación de textos a las instituciones educativas en América Latina y en la Argentina, van describiendo cómo caracterizan esta línea del PNBE los actores escolares sobre la base de una serie de dimensiones: “las políticas públicas de dotación de libros a las escuelas”, “las políticas de provisión de libros desarrollada por el PNBE”, “la gestión de los materiales provistos, llevada adelante en las escuelas” y “las decisiones pedagógicas de las escuelas, en relación al uso de los libros”. Así, arriban a la conclusión de que esta política “estaría aportando al objetivo central del programa al favorecer la retención, promoción y egreso de la escolaridad secundaria” (2012: 56), pese a reconocerse la “complejidad que asume una política de carácter centralizado en medio de procesos que apuntan a transitar un camino de decisiones federales y de articulaciones entre las provincias y el gobierno nacional” (2012: 121-122) por un lado, y cómo las escuelas le van imprimiendo su sello propio, por el otro.

Los trabajos de Gluz, en cambio, se centran en la “figura socioeducativa del becario”. Su estudio pone en evidencia el desplazamiento de aquella intención fundacional vinculada a perspectivas educativas democratizadoras para sectores tradicionalmente excluidos hacia una “estrategia de gestión de la pobreza” basada, ya no en el mérito escolar que asistía a “unos pocos” bajo el ideal civilizatorio de formar futuros docentes, sino en la permanencia escolar para “las mayorías carentes” (2007: 1073) que los Estados deberán ahora incluir. A diferencia de las condicionalidades en otros momentos y programas ya analizados en el apartado “Lo socioeducativo como trabajo social”, en la CABA el otorgamiento y sostenimiento de las becas no ha dependido del desempeño o rendimiento escolar, sino más bien de la “asistencia a clase” y en la visión de docentes y directivos del “esfuerzo”; debiendo los sujetos y sus familias atravesar un proceso de selección en el que tendrán que demostrar ser el “más pobre de los pobres” para convertirse en becario. Este proceso de selección –todo un “rito

escolar, en general, y no se busca profundizar en la dimensión didáctica [...] en los procesos de enseñanza” (2012: 10).

de institución”– culmina en un “acto de nominación y clasificación oficial” atravesado por el riesgo de la estigmatización –en cuanto sujetos de necesidad y tutela– y la sospecha frente a la posibilidad de apropiarse de un bien indebido –en cuanto expresión de una de las ya citadas lógicas de intervención–. Pero, además, pese a este desplazamiento de la lógica meritocrática hacia una de carácter asistencial, el desempeño o rendimiento escolar sigue siendo fuente de representaciones clasificatorias por parte de los actores escolares, en las que priman explicaciones individuales por sobre las relacionales y socioculturales acerca del éxito y fracaso escolar.

Las políticas socioeducativas de frontera

En un segundo grupo se incluyen los estudios de Río y Schoo (2016), Llinás (2011), Poggi, Tenti Fanfani *et al.* (2009) y Finnegan y Serulnikov (2014), quienes –en diferentes escalas territoriales– abordan propuestas educativas ubicadas en la *frontera escolar*. Algunas, ampliando su oferta a la totalidad de jóvenes escolarizados y no escolarizados; otras, estableciendo o diseñando puentes para su revinculación con ella. Con respecto a las propuestas destinadas a jóvenes escolarizados y no escolarizados, la mayoría de los trabajos adscribe a referenciales teóricos anclados en categorías como las de cultura escolar, forma o gramática escolar recuperando los aportes de Vicent, Tyack y Cuban, y Viñao, programa institucional moderno y trabajo sobre los otros de Dubet, cultura juvenil de Bourdieu y Reguillo, reforma educativa de Popkewitz, experiencia escolar de Dubet y Martucelli, reconocimiento de Fraser, fragmentación educativa de Tiramonti, y trayectoria teórica y real de Terigi. Bajo un enfoque prioritariamente cualitativo y anclándose temporalmente desde el año 2001, los estudios analizan estas políticas en su diálogo/tensión con algunos componentes del formato tradicional de la escuela secundaria, recuperando la perspectiva de actores escolares y locales.

El trabajo de Llinás –localizado en la CABA– ubica a los CAJ en un espacio de frontera de la escuela que –al discutir desde un abordaje “oblicuo” algunos de los pilares modernos de su gramática–, busca construir un *vínculo pedagógico* con todos los jóvenes (asistan o no a la escuela), centrado en la confianza sobre sus posibilidades de aprender. El acercamiento a los cambios culturales contemporáneos –con saberes que no necesariamente forman parte del currículum escolar– constituye el núcleo central de esta iniciativa, buscando “armar en la escuela un nuevo espacio que [forme] parte de ella pero que también la

interpele” (2011: 139) y en el que “la trama que se produce en conjunto es la protagonista” (2011: 141). Asimismo, el texto aborda los diferentes discursos que legitiman o desestiman esta iniciativa de política en función de su mayor o menor contribución a la justicia, concluyendo respecto de la importancia de repensar el vínculo/equivalencia histórica mantenida con la igualdad y homogeneidad para dar lugar a experiencias como los CAJ, que tendrían mayores “posibilidades de tender hacia la igualdad y a la justicia que otras” (2011: 153).

A partir de entrevistas a diferentes actores escolares en escuelas secundarias de gestión estatal, los ya citados trabajos coordinados por Poggi, Tenti Fanfani *et al.* desde la perspectiva de alumnos, docentes y directivos, y de Río y Schoo, recuperando la visión de funcionarios y equipos técnicos nacionales, destacan la importancia de las mediaciones institucionales en el alcance o concreción de las políticas. Los primeros, junto con el análisis cuantitativo del abandono anual en este nivel (2001-2005), llevan a cabo un estudio en 16 instituciones, analizando los programas Patios Abiertos, Todos a la Escuela y CAJ en la provincia de Tucumán y en el conurbano bonaerense. Estas experiencias –a diferencia de los hallazgos obtenidos por estos mismos autores con el PNBE–, son valoradas en general positivamente, dado su grado de versatilidad y contribución a los vínculos que se entablan entre las escuelas, la comunidad y los jóvenes, así como sobre la reinserción de estos últimos en la escuela. No obstante, un grupo de actores las desvalorizan, destacando la persistencia del proceso selectivo y abandono como característica distintiva del nivel secundario. Entre las principales conclusiones se destaca, por un lado, el mayor aprovechamiento de los programas por parte de las instituciones con mayores fortalezas. Por otro lado, el abandono y desgranamiento no siempre son percibidos como problemas por los actores escolares, identificándose entre sus causas factores externos a la escuela.

Río y Schoo, ubicándose en la provincia de Buenos Aires, y a partir de algunas redefiniciones realizadas en el marco de los acuerdos federales de 2011 en los que se propone que los CAJ dejen de ser “un espacio paralelo a la escuela” y que se “integre a ella”, observan que los actores escolares coinciden en que esta modificación constituiría un aspecto positivo. No obstante, algunos sostienen que esta articulación se traduciría en “un proceso de escolarización del CAJ [...] que podría generar reticencias a causa de las representaciones negativas de los jóvenes sobre la escuela” (2016: 176), coincidiendo con lo relevado en las investigaciones coordinadas por Finnegan. Más allá de estos relatos, las autoras destacan que a excepción de escuelas con trayectoria y orientación hacia la inclusión en las que “los programas encuentran un terreno fértil en el que

operar”, lo que viene ocurriendo en estos espacios “parecería no hacer mella en las prácticas escolares” (2016: 179).

En una investigación que incluye a varias políticas dependientes de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del ministerio educativo, Finnegan y Serulnikov (2014) indagan los aportes de los CAJ, junto con el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, y el Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar (PPAE), desde las perspectivas de los actores que intervienen en ellas, tomando como unidad de análisis a escuelas de las provincias de La Pampa, San Juan y Santa Cruz. Desde la misma perspectiva teórico-metodológica descripta en el anteriormente citado texto de las autoras, pero solo utilizando aquí un abordaje cualitativo,³¹ describen las características que asumen estos programas nacionales en los procesos de “apropiación” por parte de las provincias y de los actores locales. Así, dan cuenta de una serie de “situaciones disímiles” respecto a su estructura de gestión y de los diseñados por las propias provincias, tales como Sábados con Actividades Juveniles (SAJ) de La Pampa y Colegios Abiertos (CABI) de Santa Cruz. Como así también de los sentidos que construyen los actores locales en torno a ellos, los cuales refieren, por un lado, a su relación con la igualdad educativa y los procesos de escolarización de los sectores populares. Por otro, al temor a la discontinuidad de los recursos que estos programas les proveen a las escuelas, así como su “caducidad”, a pesar de que “la percepción más frecuente anticipa la permanencia y continuidad de estas líneas” (p. 33).

Algunas cuestiones se destacan de los resultados de este informe de Finnegan y Serulnikov. La primera es la “situación paradójal” entre “quienes más valoran el potencial igualador y formativo de los PRSE [programas socioeducativos], más insisten en la necesidad de sostenerlos en su especificidad, al resguardo de los rasgos más objetados de las escuelas secundarias” (p. 38). La segunda refiere a que cuando “la apelación al territorio que realizan estas políticas” logra efectivizarse en una gestión y trabajo en red, pareciera resignificar las problemáticas sociales y educativas que atraviesan los estudiantes, aunque se observen disimilitudes según los rasgos de los “actores territoriales” (p. 52). Por último, puede destacarse las relaciones que se establecen entre estas políticas y otras que pretenden articular con las escuelas, como por ejemplo el Plan Mejora Institucional, los

³¹ El trabajo de campo se llevó a cabo en 2012 y consistió en entrevistas a equipos directivos y pedagógicos, docentes, tutores y estudiantes a nivel de las escuelas; referentes municipales, coordinadores, talleristas y jóvenes que asisten a los espacios creados por los PRSE; otros actores locales gubernamentales y comunitarios; y funcionarios de los ministerios educativos provinciales.

“consejos educativos integrados por las áreas de desarrollo social y educación”, que cumplirían tareas similares a los creados por otras provincias (Consejo locales, Unidades Educativas de Gestión Distrital, mesas barriales o locales) y son consideradas como “espacios puente”, de los cuales no se han podido rastrear investigaciones específicas.

Con respecto a estos espacios puente se han identificado trabajos que abordan los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Buenos Aires en diferentes distritos del conurbano bonaerense (Silva, Aducci, Ojeda *et al.*, 2011; Krichesky, M., 2014, 2015b y Toscano *et al.*, 2012). En el período 2008-2013, utilizando una estrategia metodológica cualitativa en escuelas secundarias (datos provenientes de fuentes secundarias y primarias –entrevistas y encuestas– a diferentes actores escolares) y desde categorías teóricas como las ya mencionadas, estos investigadores ponen de relieve su incidencia sobre los procesos de integración social, las trayectorias y subjetividades de adolescentes y jóvenes en situación histórica de vulneración de derechos sociales y educativos.

Los estudios de Krichesky (2014; 2015b) resaltan –entre otras experiencias educativas– el carácter innovador y de soporte del CESAJ en relación con su propósito de sostener el reingreso y la terminalidad del ciclo a partir de algunas alteraciones al formato tradicional y el reconocimiento por el otro al restituirles su “oficio de alumno”. No obstante, alerta respecto de dos órdenes de cuestiones. Por un lado, su reducido alcance en relación con la magnitud de la población desescolarizada, observándose que sus destinatarios –de modo contrario al objetivo fundacional de esta política– no son necesariamente los sectores más excluidos de la población, sino más bien sectores pauperizados cuya trayectoria ha estado atravesada por el abandono escolar; buscando –ahora– la inclusión escolar bajo expectativas de una inserción educativa y laboral futura. Por otro lado, y poniendo en evidencia el peso de la territorialidad en su trayectoria social y educativa previa, la “profundización de la fragmentación educativa y la reproducción de modelos cercados bajo la metáfora (no deseada) del gueto social y cultural; encontrándose ciertos vacíos en torno a la ‘cuestión cultural’” (2014: 6).

Hallazgos que se vinculan con el trabajo de Silva, Aducci, Ojeda *et al.*, que indagan sobre los sentidos que los jóvenes alumnos de los CESAJ otorgan a la escuela, a sus prácticas y a los procesos de estigmatización y marginación social; caracterizando sus “trayectorias socioeducativas” atravesadas por una doble condición subjetiva: el origen social y el fracaso escolar previo. Del mismo

modo que en el estudio anterior, la permanencia y graduación escolar, y con ello –nuevamente– “la restitución del oficio de alumno”, así como el sostén que en ese recorrido asumen diferentes actores y organizaciones comunitarias representa –en sus percepciones– la posibilidad de un futuro mejor asociado a la inclusión al mundo del trabajo y/o continuidad de estudios superiores.

El trabajo coordinado por Toscano estudia al CESAJ en su condición de programa de reingreso y aceleración de trayectorias destinado a la inclusión escolar de sectores vulnerabilizados en dos partidos del conurbano bonaerense (Florencio Varela y Quilmes). Como en otros grandes conglomerados del país, el texto pone de relieve procesos más amplios de segmentación y segregación urbana que –combinados con otros de mayor privilegio y calidad de servicios educativos– atraviesan las políticas de inclusión y las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes. Diferentes líneas cruzan el abordaje de esta iniciativa: la territorialización de la política en cuanto “trama de relaciones”, tal como lo destacan otros estudios ya analizados; el análisis de las formas organizativas y regímenes académicos; y sus “modos de afectación” sobre las trayectorias educativas. Los hallazgos en torno de los CESAJ –como “expresión [de] tramas contextuales con características locales precisas” (2012: 62) y variaciones –a veces “dramáticas”– entre los barrios habilitan a los autores del equipo a plantear un conjunto de tensiones y desafíos. En primer lugar, su acotado alcance en relación con la problemática que aborda, pero de alta intensidad respecto a algunos componentes más duros del régimen académico y organizacional de la escuela secundaria. En segundo lugar, vínculos o tramas sociales que superen las tradicionales relaciones escolares “fuertemente ordenadas por jerarquías verticales y lógicas sectoriales” (2012: 151). Y en tercer lugar, el contraste entre la propuesta y organización de este espacio puente, y las características que posee el ciclo superior de la escuela secundaria.

Aportes del estudio de las políticas y prácticas socioeducativas a la investigación sobre educación secundaria

El recorrido realizado a través de las producciones académicas citadas a lo largo del capítulo permite hacer algunas inferencias que aporten al estado de la cuestión de este tema de investigación.

Si bien lo socioeducativo constituye un objeto aún en proceso de construcción analítica para la escuela secundaria, se nutre de dos grandes tradiciones, tal

como se ha descrito en el primer apartado. La primera –las políticas sociales asistenciales/ socioasistenciales/compensatorias/socioeducativas– en estrecha vinculación con los procesos de expansión de la escolarización básica entendida como equivalente primero de educación primaria, y luego incluyendo también a la escuela secundaria. La segunda –la educación no formal, popular y social– por fuera de estos. Los sedimentos de ambas tradiciones –presentes en los estudios relevados y teniendo como población destinataria a los niños, adolescentes y jóvenes atravesados por la pobreza y la vulnerabilidad– se tornan una pre-ocupación política y social, así como académica, con la progresiva ampliación de la obligatoriedad del nivel secundario.

Desde la sistematización del corpus efectuada a lo largo de este capítulo podría inferirse que el conocimiento provisto por las investigaciones trabajadas permitiría establecer puntos de contacto, cuyo diálogo y confrontación contribuirían al posible entrecruzamiento entre las diferentes significaciones otorgadas al espacio socioeducativo en su relación con la educación secundaria. Los múltiples e hibridados sentidos que se ponen en evidencia –producto de diversas mediaciones institucionales, políticas y prácticas sociales y educativas– instalan en el centro de la reflexión su mayor o menor potencialidad en la búsqueda de igualdad y justicia educativa.

No obstante, puede observarse el carácter polisémico del término, ya que mientras algunas investigaciones definen su alcance desde las prescripciones que emanan de la política educativa, considerando que solo son socioeducativas las diseñadas y gestionadas por las direcciones ministeriales, otras lo amplían a las políticas sociales, así como a las acciones de actores, organizaciones y movimientos sociales. Esta polisemia lleva a establecer límites imprecisos o fronteras porosas no solo entre los dos sentidos adjudicados al término en este texto –como trabajo social y como sistema educativo ampliado–, sino también con otros temas del campo de investigación de las ciencias sociales, algunos de los cuales ya han sido explicitados.

De ahí que lo socioeducativo se constituya en un espacio en el que, a modo de dispositivo, confluyen y se intersectan aquellas políticas gubernamentales y prácticas sociales, escolares y educativas cuyo objetivo estratégico dominante –al decir de Foucault (1991)– se vincula al sostenimiento de la escolarización de los adolescentes y jóvenes. Como así también de otras que serán ocupadas por este objetivo durante su trayectoria, producto de su encuentro con el contexto y con las diversas maneras de apropiaciones institucionales. En otros términos, los sentidos que asume el tema de indagación se nutren de políticas

y prácticas que van desbordando los contornos definidos por las regulaciones estatales emanadas de los espacios burocráticos de gestión para hibridarse con otros, productos del encuentro de aquellas con los actores a medida que van transitando por el territorio.

Los investigadores van dando cuenta de los cambios de funciones y posiciones de este dispositivo, en el que se muestran las tensiones o complementariedades entre las diferentes hipótesis que plantean en torno de lo socioeducativo. Una primera lo señala como una alternativa superadora del asistencialismo focalizado y hasta del formato escolar tradicional; aunque algunos autores observen la disminución de su efectividad a medida que dichas políticas se van generalizando.³² Una segunda hipótesis advierte sobre la permanencia de su focalización o la constitución de “cercos” o “guetos”, en los que la figura del “beneficiario” continúa cargada de visiones estigmatizantes. Una tercera se centra en la figura jurídica de “programa”, al cual, a pesar de haber ampliado su alcance, se lo considera portador de un sentido de “caducidad” y transitoriedad al que se ligan financiamientos o recursos específicos. En tanto, una cuarta hace hincapié en la sobrecarga y/o superposición de tareas entre los programas nacionales y jurisdiccionales, entre las organizaciones y los municipios, entre estos y las escuelas, conformándose una compleja trama de gestión del conflicto que puede obstaculizar la concreción de los objetivos de las políticas. Relacionada a esta, una quinta hipótesis sostiene que se somete a las escuelas secundarias a gestionar una multiplicidad de planes, programas y proyectos de inclusión que –atravesados por la persistente tensión entre la asistencia/clientelismo y el incentivo al esfuerzo/mérito– la llevan a una progresiva presión por problemas que la exceden y, por momentos, la desbordan.

Los estudios van poniendo en evidencia la complejidad de analizar la naturaleza del funcionamiento de este dispositivo –denominado por algunos autores “pedagógico emergente” o “alternativo”– en escenarios de reconfiguración socioterritorial. Producto –en parte– del avance de este tipo de políticas y prácticas sobre las tareas de asistencia social y educativa (provisión de recursos, apoyos escolares, espacios de aceleración, recreativos, culturales, de capacitación laboral, de socialización, entre otros), en los que se pondrán en tensión la promoción, restitución, condicionalidad y vulneración de derechos. Una

³² Ver también Gorostiaga (2012), quien en un análisis de las políticas observa que a medida que algunos programas se generalizan pueden no solo profundizar la fragmentación del sistema, sino también la estigmatización de aquellos sectores que –pese a la intención inclusora– continúan siendo excluidos.

complejidad abordada desde las indagaciones que en su mayoría dialogan con aquellas que ya a fines de los noventa –distanciándose de posturas deterministas en la relación educación y pobreza– mostraban los diferentes modos en que alumnos, docentes y entornos familiares venían transitando el debilitamiento de las instituciones educativas (Duschatsky y Corea, 2002; Redondo, 2004; Kaplan y Llomovatte, 2005).

Pensar la escuela y su tránsito por ella como un lugar de intercambio, superposición y disputa con otros espacios y saberes portadores de específicas miradas muestra un escenario más denso y diverso, de configuraciones y mixturas, ofreciendo indicios de estar frente a una nueva morfología social. De ahí la necesidad de ahondar aún más en el estudio sobre lo socioeducativo como sostenedor de los procesos de escolarización obligatoria, lo cual supondrá profundizar en las diferentes estrategias y lógicas de intervención que se despliegan en el territorio local para la inclusión educativa, laboral y social de los adolescentes jóvenes.

Las investigaciones que realizan un análisis de contenido de las políticas de inclusión –desde las cuales se han rastreado aquellas consideradas socioeducativas– señalan continuidades y discontinuidades de algunos programas, proyectos y planes entre las décadas de los noventa y 2000; observando desplazamientos desde visiones particularistas hacia premisas más universalistas, y desde regulaciones basadas en la equidad hacia la igualdad. Aunque también mostrando, por un lado, cómo el contexto social y la matriz de origen selectiva de la educación secundaria ha condicionado la potencialidad democratizadora en el acceso, permanencia y egreso del nivel, así como en el aprendizaje de los estudiantes. Por otro, cómo las creaciones de nuevos espacios escolares y educativos oscilan entre la generación de mayores lazos de autonomía o de dependencia, así como entre mecanismos de inclusión real o “forzada”.³³ Y aquellas en las que la estadística da cuenta de progresos, observan que la eficacia de esas políticas radica en su carácter intensivo y de reducido alcance territorial; con lo que se corre el riesgo de profundizar la fragmentación del sistema educativo. Una aseveración que también comprueban las investigaciones que trabajan las percepciones de los actores institucionales y comunitarios sobre los ámbitos educativos de frontera. Por último, algunas de los autores advierten respecto de cierto grado

³³ Con esta expresión, Más Rocha y Vior (2016) refieren al “conjunto de políticas públicas sectoriales e intersectoriales que contribuyen a delimitar las condiciones de vida y de apropiación de los bienes sociales por parte de la población, en este caso, el bien ‘educación’”.

de “espontaneísmo”, “falta de sistematicidad” y “continuidad” en la evaluación de dichas políticas de inclusión.

Los estudios anclados en la dimensión micropolítica resaltan la importancia de considerar los sentidos que portan las mediaciones familiares, burocráticas, comunitarias y escolares como parte de la implementación y/o evaluación de las políticas y proyectos o acciones no gubernamentales. Estrategias que en algunos casos podrían favorecer la inclusión, en tanto otras parecieran limitarla al no construir las alianzas necesarias para garantizar el carácter integral, intersectorial e interinstitucional requerido por el nuevo paradigma de promoción de derechos. Más aún, en el marco del carácter selectivo del nivel, pueden correr el riesgo de constituirse en espacios o circuitos diferenciados. Al decir de Mas Rocha y Vior (2016), “todos pueden ir a la escuela pero cada uno a la suya”. Para otros autores, pese a crearse espacios específicos a modo de puente o frontera, el reingreso a la escuela “común” puede volver a alterar las trayectorias si no se modifican las relaciones y formatos escolares.

Esa densa trama política y organizativa a la que ha ido dando lugar este dispositivo socioeducativo –en el que la ampliación de lo escolar trabaja en los intersticios entre la inclusión y la exclusión (Núñez, 2007)– ha sido abordada por la investigación desde diferentes niveles de análisis y perspectivas teórico-metodológicas. Por un lado, la dimensión de los sujetos/actores es trabajada desde categorías teóricas introducidas principalmente por la sociología francesa como las de *experiencia* (Dubet y Martucelli, 1998, 1999; Dubet, 2006) y *trayectoria* (Bourdieu, 1998) que permiten observar la compleja expresión que asumen en ellas las históricas líneas de distinción o desigualdad educativa y su incidencia sobre las condiciones de escolarización y posibilidad de construir horizontes comunes para diferentes sectores sociales de procedencia. De ahí que la noción de *soporte* introducida por Castel (2003),³⁴ y sobre todo por Martucelli (2007), permitiría profundizar la indagación en la diversidad de maneras, formas o procesos –visibles y no tan visibles, reales e imaginarios, que constituyen lo socioeducativo–, a partir de los cuales adolescentes y jóvenes “singularmente” llegan a tenerse/sostenerse o a ser tenidos/sostenidos en la vida social y escolar. Las relaciones afectivas, laborales, religiosas, los consumos culturales, los imaginarios civilizatorios –como la creencia en la educación como

³⁴ Para Castel existen dos tipos de soporte: aquellos que provienen del empleo y la propiedad social (tales como la salud pública y el sistema educativo) y los vinculados a la inserción relacional del individuo (la familia, el barrio, entre otros).

canal de movilidad social—, las organizaciones o referentes sociales y los enclaves territoriales se constituyen en los más usuales ejemplos de ello.

Por otro lado, esta última categoría permite ingresar en la segunda dimensión de análisis: la inserción relacional de los sujetos/actores en la trama social. Pese a su reciente problematización en el campo de la investigación, algunos estudios destacan tanto en el análisis de las políticas como de las prácticas socioeducativas, la emergencia del territorio como una variable a ser tomada en cuenta. De ahí que cobre significatividad uno de los soportes antes mencionado: el *barrio*. En cuanto espacio territorial comunitario, esta categoría —recuperando aportes de Castel (1997) y Merklen (2010)— no es reducida en los trabajos analizados a una realidad habitacional. Por el contrario, se orienta a observar el conjunto de soportes relacionales que permiten sostener e integrar socialmente a los individuos. Así, la progresiva problematización sobre las vinculaciones que se entablan entre el espacio físico y el espacio social va dando lugar a la utilización de otras categorías que, tomando como antecedente inicial a la perspectiva bourdiana, buscan dar cuenta de los procesos de *segregación* urbana, residencial o socioterritorial que posibilitan o limitan oportunidades tales como el acceso a la educación secundaria y la formación para el trabajo.

Explorando el lazo social, las investigaciones de la Base muestran las solidaridades locales y puntos de apoyo para la movilización colectiva en el espacio público. Más aún, algunos textos avanzan en el diseño de una metodología de evaluación diagnóstica para identificar esas *oportunidades educativas comunitarias*, buscando relevar su impacto en el desarrollo personal, educativo, social y económico de adolescentes y jóvenes. Mientras para algunos autores el barrio/territorio va construyendo *comunidades de aprendizaje* incrementando el capital social y cultural, evitando su “mayor desarraigo” y consolidando en algunos casos un sistema de gobernanza. Para otros autores pareciera no bastar o ser insuficiente como “medio de participación plena en la sociedad” (Castel, 2003: 169), habiendo quienes irán aún más allá al mostrar cómo el barrio se percibe como un espacio cargado de peligrosidad y conflicto, frente a lo cual optan por asistir a diferentes organizaciones sociales o espacios educativos comunitarios.

De ahí la relevancia que asumen los trabajos de corte etnográfico al buscar desentrañar los intersticios y presupuestos dominantes de las múltiples tramas organizacionales o redes sociales que se van constituyendo en el territorio a partir del encuentro entre las políticas y prácticas estatales y comunitarias. El estudio de las estrategias de diferentes actores políticos, sociales, escolares y

educativos territorialmente situados van visibilizando las luchas o enfrentamientos, las negociaciones y acuerdos, las lógicas “sectoriales”, “partidarias” y “de poder”. De tal modo, lo socioeducativo se va manifestando como resultado y sedimentación, como arena o espacio multirregulatorio de disputa entre lo educativo y lo escolar en la que los diferentes niveles estatales, los sujetos, las organizaciones y los movimientos sociales buscan incrementar las condiciones de educación, educabilidad y sociabilidad; recuperando y/o promoviendo –entre otras cuestiones– la confianza y autoestima de los jóvenes que les posibilite aprender el “oficio de alumno” y lograr una mejor inserción y tránsito por las escuelas secundarias.

Las categorías antes mencionadas constituyen solo algunas de las herramientas teórico-metodológicas de las que se valen algunos autores para “desmontar” los presupuestos dominantes o “frentes discursivos”, intentando llegar hasta la profundidad de esa densa trama relacional de políticas, actores y sentidos que dan cuenta no solo de lo “educativo más allá de lo escolar”, sino también de “lo escolar más allá de la escuela”. En palabras de una de las principales referentes de la Pedagogía Social: “... pensar y actuar más allá (y más aquí) de la escuela o, dicho en otros términos, allí donde la escuela (para poder constituirse como espacio de efectivo ejercicio de transmisión de saberes) requiere de otros *partenaires* sociales a fin de poder centrar su función” (Núñez, 2007: 2-3).

Así puede observarse en algunas de las investigaciones trabajadas que recuperan los aportes de Gramsci, Thompson y Elias, la adscripción a una concepción de educación entendida como experiencia colectiva que no se limita a las relaciones escolares. Más bien, ellas constituyen el reconocimiento de dos espacios: el escolar, centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes que forman parte de un “régimen académico” y de un formato específico; y el educativo, que engloba a un conjunto más amplio de prácticas educativas, sociales y comunitarias. Pero pensados como dos espacios cuya relación amerita seguir siendo investigada.

Para finalizar, el alcance de lo socioeducativo –como ha podido observarse en este estado de la cuestión– es depositario de diferentes tradiciones, temporalidades y racionalidades³⁵ que irá gestando diversos “espacios de oportunidad” educativa y cultural para el sostenimiento y la construcción de

³⁵ “Racionalidades del pasado que selectivamente se incorporan al presente, de las que se anuncian como nuevas y aquellas otras que emergen, son circunstanciales y surgen para resolver necesidades y demandas de situaciones no previstas (Giovine, Martignoni y Correa, 2019: 16).

experiencias de aprendizaje al interior de la escuela secundaria y en su frontera. No solo tendiendo puentes para que adolescentes y jóvenes se revinculen y puedan concluirla, sino además ampliando su cerco a quienes no asistan a ella; abriendo otros lugares de posibilidad en los límites del sistema educativo, donde la significación de lo socioeducativo pareciera tensionarse entre prácticas que buscan constituirse en soportes, y aquellas otras que –trascendiendo este sentido– poseen pretensiones de ofrecer un formato alternativo a la escuela secundaria tradicional.

Para la investigación educativa, la complejidad de este dispositivo supone desafiar “lecturas anticipadas, fijas y lineales acerca de cuáles son o deberían ser los sujetos que intervienen en lo educativo” (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015: 17). Es decir, sobre la base de una concepción amplia de educación, trabajar de modo más relacional los dos objetos de análisis: las escuelas secundarias y las comunidades en las que ellas habitan. A su vez implicaría, entre otras cuestiones, abrir espacios de intercambio y estudios interdisciplinarios en red que debatan sobre los marcos teórico-metodológicos, propicien abordajes comparativos que, sin perder la riqueza de los estudios de caso, pongan en diálogo las complejas relaciones que se establecen en los diferentes territorios en los que se concreta la política (internacional, nacional, provincial y local). Por último, incorporar una visión de más largo plazo que converse con hallazgos de la investigación sociohistórica.

Bibliografía citada de la Base RIES

- Acosta, Felicitas (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IIPÉ-Unesco.
- (2013). “Educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur”. *Educação Unisinos*, vol. 17, n° 3.
- Amaya, Paula (2014). “El proceso de evaluación del programa Conectar Igualdad en Argentina como referencia innovadora de una iniciativa interinstitucional y participativa”. *Series Documentos Debate. La Innovación en la Gestión Pública*, Centro Latinoamericano de Administración y Desarrollo N° 20, Caracas.

- (2015). “Evaluar las políticas para fortalecer al Estado y la transformación social. Evaluación del Plan Conectar Igualdad”. VII Congreso Argentino de Administración Pública, Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública, Ministerio de Cultura y Educación, Mendoza.
- Bianchini, María Laura y Suasnábar, Juan (2014). “El análisis de redes sociales y las herramientas SIG para el estudio de las políticas educativas: reflexiones desde el enfoque de las epistemologías de la política educativa”. II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, Re-LePe, Unifesp, Curitiba, 18, 19 y 20 de agosto.
- Borzese, Dana; Costas, Paula y Wanger, Elizabeth (2012). *La educación social en Argentina ante el desafío de la justicia educativa*. Buenos Aires: UNIPE.
- Cardarelli, Graciela y Nirenberg, Olga (2012). “Método para el diagnóstico local sobre oportunidades educativas comunitarias: el educómetro”. *Cuadernos CEADEL*, n° 49.
- Carranza, Alicia; Kravetz, Silvia y Castro, Alejandra (2012). “Educación secundaria: la gestión escolar y las políticas para el nivel en la provincia de Córdoba”. En Más Rocha, Stella Maris; Gorostiaga, Jorge; Tello, César y Pini, Mónica (comps.), *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: La Crujía.
- Castro, Alejandra y Kravetz, Silvia (2012). “Notas sobre inclusión y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina”. *Políticas Educativas*, vol. 6, n° 1.
- Elisalde, Roberto (2013). “Escuelas populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006)”. *ORG & DEMO*, vol. 4, n 1.
- Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (2008). *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Feldfeber, Miryam y Gluz, Nora (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de nuevo signo”. *Educação e Sociedade*, vol. 32, n° 115.
- (2013). “Estado y Educación en el posneoliberalismo: las políticas en los gobiernos kirchneristas”. X Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Fernández, Ana María; Calloway, Cecilia y Cabrera, Candela (2009). “Desafíos de los emprendimientos educativos en las fábricas recuperadas”. *Anuario de Investigaciones*, vol. xvi, Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Finnegan, Florencia (coord.); Serulnikov, Adriana; Pagano, Ana y Aramburu, Leandro (2012). *Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio de la gestión escolar de los libros provistos por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles-ME en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán*. Buenos Aires: Ministerio de de Educación de la Nación.
- Finnegan, Florencia y Serulnikov, Adriana (2014). *Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fundación SES (2009). *Proyecto de innovación e investigación en experiencias educativas de segunda oportunidad*. Informe Final. Equipo de trabajo: Krichesky, Marcelo y Ruiz, Roberta (coords.); Ruiz, Mariana; Gaggero, Alejandro; Del Bueno, Fabián y Gottens, Adelio. Buenos Aires: Fondo concursable OREALC/OEI.
- Freytes Frey, Ada y Kupervaser, Ana (2012). “El Programa ‘Envió’ de Avellaneda como política de promoción y protección de derechos de adolescentes y jóvenes: potencialidades y tensiones”. III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes, Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Viedma.
- Freytes Frey, Ada; Kupervaser, Ana; Ruiz, Cecilia; Dorrego, Gabriela (2013). *Los desafíos en la construcción de políticas según el paradigma de protección de derechos de la infancia y la adolescencia: reflexiones a partir de un estudio de caso en Avellaneda, Argentina*. Buenos Aires.
- (2013). “Incidencia de una política integral de protección de derechos sobre las trayectorias educativas de jóvenes en situación de pobreza: un estudio de caso en el Gran Buenos Aires”. XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Santiago de Chile.
- Giovine, Renata (2010). “El arte de gobernar el sistema educativo: discursos de Estado e interpelaciones”. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.

- (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Giovine, Renata y Martignoni, Liliana (2008). “Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar”. *Propuesta Educativa*, n° 30.
- (2014). “Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa”. En Corbalán, María Alejandra (comp.), *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Giovine, Renata; Martignoni, Liliana; Bianchini, María Laura y Suasnabar, Juan (2014). “Pobreza y redes socioeducativas en los barrios”. PreAlas Patagonia Sur, VI Foro Sur-Sur, El Calafate, 7, 8 y 9 de mayo.
- Gluz, Nora (2006). *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-Unesco.
- (2007). “La expresión de las políticas sociales en el campo educativo. El caso de las becas estudiantiles para la escuela media”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, n° 34.
- (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2015). “Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina”. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, n° 2.
- Gluz, Nora y Rodríguez Moyano, Inés (2014). “Lo que la escuela no mira, la AUH ‘non presta’. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social”. *Propuesta Educativa*, n° 41.
- (2015). “Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la provincia de Buenos Aires”. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2 al 4 de septiembre.
- Gluz, Nora y Karolinsky, Mariel (2014). *Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)*. Buenos Aires: CLACSO.

- Gorostiaga, Jorge (2012). “La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina”. En Más Rocha, Stella Maris; Gorostiaga, Jorge; Tello, Cesar y Pini, Mónica (comps.), *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: La Crujía.
- Jacinto, Claudia y Freytes Frey, Ada (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- (2007). “Ida y vuelta: Políticas educativas y las estrategias de las escuelas secundarias en contextos de pobreza. Estudios de caso en América Latina-Traducción al español del artículo”. En Townsend, Tony (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Krichesky, Marcelo (2014). “Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria”. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, vol. 3, n° 3.
- (2015a). “Derecho a la educación y espacios socioeducativos. Estrategias de intervención desde el campo de la educación popular”. En *Estudiar es tu derecho: los espacios socioeducativos en las organizaciones comunitarias*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Educativas, Ministerio de Educación de la Nación.
- (2015b). *Inclusión Educativa 2001-2010. Nuevos formatos escolares y experiencias de reingreso al sistema educativo*. Informe Final PICTO 0082, UNIPE, La Plata.
- Langer, Eduardo (2010). *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico emergente*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, Buenos Aires.
- Llinás, Paola (2011). “Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria”. En Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.
- Macchiarola, Viviana y Carniglia, Edgardo (2014). “Evaluación de políticas públicas de informática educativa: sentidos, principios y criterios”. *Contextos de Educación*, n° 14.

- Macchiarola, Viviana; Carniglia, Edgardo; Martini, Celina; Montebelli, Ana Eugenia y Guazzone, Jorge (2014). “Una política pública universal de inclusión digital. Cambios emergentes, obstáculos y desafíos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 2.
- (2015). “Una política pública universal de inclusión digital. Cambios emergentes, obstáculos y desafíos”. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-Americana de Educação*, vol. 69, nº 2.
- Martignoni, Liliana (2013). *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Buenos Aires: La Colmena.
- Martignoni, Liliana y Raimondi, Alicia (2013a). “Escuela, planes sociales y experiencias de los alumnos: el caso del Programa Envión en un distrito de la Provincia de Buenos Aires”. XI Congreso Nacional de Ciencia Política. La política en movimiento: estados, democracias y diversidades regionales. Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP), Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, 17 al 20 de julio.
- (2013b). “Las políticas educativas y sociales frente al desafío de la escuela secundaria obligatoria”. VI Congreso Nacional y VII Internacional de Investigación Educativa, “La investigación educativa en el contexto Latinoamericano”, Universidad Nacional de Comahue, Cipolletti, 30, 31 de octubre y 1º de noviembre.
- (2014). “Entre la Escuela y el Envión: la perspectiva de los alumnos”. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. 20 años de la Revista de Educación *Espacios en Blanco/NEES*. 50º Aniversario de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 29 al 31 de octubre.
- Mas Rocha, Stella Maris y Vior, Susana (2016). “Diez años de política educativa en la Argentina (2003-2013): algunas consecuencias para la educación secundaria”. *Polifonías. Revista de Educación*, año v, nº 9.
- Menchón, Nerina (2016). *Políticas y prácticas educativas: la conformación de un espacio multiregulado*. Informe Final de Beca CICPBA/Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Neufeld, María Rosa; Santillán, Laura y Cerletti, Laura (2015). “Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social”. *Educação e Pesquisa* [online], vol. 41, nº 3.

- Poggi, Margarita; Tenti Fanfani, Emilio; Frederic, Sabina; Masson, Laura; Noel, Gabriel; Caride, Lucía; Martínez Acosta, Marina; Rodríguez, Evangelina; Steinberg, Cora; Austral, Rosario; Lara, Lina; Jurado Achinelli, María Paula (2009). “Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria”. En *PNUD. Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Río, Victoria y Schoo, Susana (2016). “La universalización de la educación secundaria obligatoria: políticas y acuerdos federales”. En Ruiz, Guillermo (comp.), *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Salvia, Agustín (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Santiago, Élide y Alonso, María (2014). “Reflexiones sobre la Asignación Universal por hijo desde la escuela. Entrevistas a madres de alumnos del nivel secundario”. *Enfoques*, vol. 26, n° 1.
- Silva, Verónica Soledad; Aducci, Natalia; Ojeda, Luis; Ritcher, Nicolás; Sáez, Virginia; Di Napoli, Pablo; Llamosas, Gabriela; Serruya, Victoria; Zemaitis, Santiago y Peón, Javier (2011). “Inclusión, Trayectoria y Estigma”. I Jornadas “Universidad y Políticas Públicas: el desafío ante las marginaciones sociales”, Programa Interdisciplinario de la UBA sobre Marginaciones Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 3 al 5 de noviembre.
- Southwell, Miriam (2011). “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”. En Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.
- Stuart Milne, Estefanía (2012). *El Programa Nacional de Becas Estudiantiles (1997-2008). Un rompecabezas para armar*. Tesis de Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés, Victoria.
- Tiramonti, Guillermina (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.
- Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia y Briscioli, Bárbara (2012). “La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes

de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares”. Second ISA Forum of Sociology, Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), Asociación Argentina de Sociología (AAS) y Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), “Justicia Social y Democratización”, 1 al 4 de agosto, Buenos Aires.

Toscano, Ana Gracia; Diez, María Laura; Di Virgilio, Mercedes; Serial, Alejandra; Heumann, Walter; Scasso, Martín y Perazza, Roxana (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria. Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Conurbano (Argentina)*. Buenos Aires: Unicef-Universidad Nacional de General Sarmiento.

Vanella, Liliana y Maldonado, Mónica (2014). “La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14-17 en la ciudad de Córdoba”. *Cuadernos de Educación*, vol. XII, nº 12.

Vázquez, Silvia Andrea (2010a). “La transformación de la educación secundaria”. *Voces en el Fénix*, nº 3.

— (2010b). “Educación inclusiva. La reconfiguración de la escuela secundaria. Un desafío para las políticas públicas y una oportunidad para redefinir las prácticas pedagógicas”. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Recuperado de: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVA/R0282_Vazquez.pdf

Zapata, Cynthia y Kisilevsky, Marta (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Zubizarreta, Margarita (2007). *Jóvenes del Barrio Mitre: sociabilidad y trayectorias institucionales significativas en contextos de vulnerabilidad social*. Tesis de Maestría en Ciencia Política y Sociología, FLACSO, Buenos Aires.

Bibliografía citada (fuera de la Base RIES)

Agamben, Giorgio (2004). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Asprella, Gabriel (2011). “Intervención pedagógica y bachilleratos populares”. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Hu-

- manidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 8, 9 y 10 de agosto.
- Auyero, Javier (2001). *La política de los pobres: las prácticas clientelísticas del peronismo*. Buenos Aires: Manantial.
- (2003). “Cultura política, destitución social y clientelismo político en Buenos Aires. Un estudio etnográfico”. En Svampa, Maristella (ed.), *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Ayerbe Echeberria, Pello (1996). *Intervención educativa ante la desadaptación social*. Lazkao: Pax.
- Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara y Sburlatti, Santiago (2012). “La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos”. *Espacios en Blanco*, n° 22.
- Baratta, Alessandro (1997). “Política criminal: entre la política de seguridad y la política social”. En Carranza, Elías (coord.), *Delito y seguridad de los habitantes*. México: Siglo XXI.
- Barbero, Jesús Martín (2002). “Ensanchando territorios en comunicación/ educación”. En Castro, Inés (coord.), *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. México: Plaza y Valdés.
- Barreiro, Gladys (2001). *Estudio del Plan Social Educativo*. Tesis de Maestría en Sociología con Orientación en Educación, FLACSO Buenos Aires.
- Barroso, João (2004). “Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações”. *Educação em Revista*, vol. 3.
- Bourdieu, Pierre (1998). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Camilloni, Alicia (1991). “Alternativas para el régimen académico”. *Iglú*, n° 1.
- Carballeda, Alfredo (2000). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Cardarelli, Graciela y Rosenfeld, Mónica (2000). “Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el estado pedagógico y los agentes sociales”. En

- Duschatsky, Silvia (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Caride, José Antonio (2002). “La pedagogía social en España”. En Núñez, Violeta (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Caride, Lucía (2009). “Municipios, territorio y política en la provincia de Buenos Aires: un estudio desde el campo educativo”. En Feldfeber, Miriam (comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.
- (2010). “La educación en los municipios: política, territorios y agentes”. En Castorina, José Antonio y Orce, Victoria (coords.), *Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2011). *Los modos de construcción de la política pública en el municipio de Morón, provincia de Buenos Aires (1999-2009)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO Buenos Aires.
- Carli, Sandra (1991). “Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”. En Puiggrós, Adriana (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- (1992). “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Nueva Era”. En Puiggrós, Adriana (comp.), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- (2005). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina, 1880-1995*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- (2003). *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo: conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*. Buenos Aires: Manantial.

- Cavarozzi, Marcelo (1992). *El cambio de matriz en América Latina en clave socio-política*. Inédito. FLACSO México.
- Coombs, Philip H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Dallorso, Nicolás (2008). “Intervenciones de las trabajadoras vecinales del Plan Más Vida-Comadres en conflictos domésticos y barriales (Gran Buenos Aires, 2005-2007)”. *Documentos de Jóvenes Investigadores*, n° 14. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Danani, Claudia (2005). *La construcción socio-política de la relación asalariada. Obras sociales y sindicatos en la Argentina, 1960-2002*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- De Marinis, Pablo (2002). “Ciudad, ‘cuestión criminal’ y gobierno de poblaciones”. *Política y Sociedad*, vol. 39, n° 2.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- (1999). *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatsky, Silvia (comp.) (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatsky, Silvia y Corea, Cristina (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, Inés (1993). “¿Existió una pedagogía positivista? Sobre la formación de discursos pedagógicos (1850-1900)”. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Mimeo.
- Dussel, Inés; Tiramonti, Guillermina y Birgin, Alejandra (1998). “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina”. *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, n° 2, abril, pp. 132-161. Recuepado de <http://hdl.handle.net/11162/25118>
- Dussel, Inés et al. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.

- Esquivel Corella, Freddy (2001). “El aporte de José Pablo Netto al Trabajo Social”. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, n° 12. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000114.pdf>
- Esquivel Corella, Freddy y Brunetto, Cecilia (2015). *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, Michel (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Fraser, Nancy y Gordon, Linda (1994). “A Genealogy of Dependency”. *Signs*, vol. 19, n° 2, pp. 309-336.
- Fraser, Nancy y Honneth, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Frederic, Sabina (2004). *Buenos vecinos, malos políticos. Moralidad y política en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gallart, María Antonia (1984a). “La evolución de la educación secundaria 1916-1970: Expansión e inmovilidad (I) Los cambios cualitativos”. *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, año xxxiii, n° 330, marzo.
- (1984b). “La evolución de la educación secundaria 1916-1970: (II) El crecimiento cualitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo”. *Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, año xxxiii, n° 331, abril.
- García Delgado, Daniel y Arroyo, Daniel (1994). *Los actores sociopolíticos frente al cambio: una perspectiva desde América Latina*. Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia “Hernandarias”.
- Gentili, Pablo (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*, n° 49. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>
- Giovine, Renata (2000). *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la Provincia de Buenos Aires (1850-1880)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata-FLACSO.
- (2003). “Balance de una década de reformas: Los procesos de descentralización en el gobierno del sistema educativo bonaerense”. Coloquio Nacional “A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?”, Escuela de Ciencias de la Educación, Equipo de Investigación y Programa de

- Posgrado en Gestión Educativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 26 al 28 de junio.
- (2008) *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires 1850-1905*. Buenos Aires: La Crujía-Stella.
- (2017) “Lo socioeducativo como objeto de estudio en la investigación político-educativa”. Panel: “La política educativa como objeto de investigación en el contexto actual. Perspectivas epistemológicas, comparadas y enfoques sobre lo socioeducativo”, Primer Encuentro Regional “Escuela, Convivencia y Participación” organizado por la UNIPE, FLACSO y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (MINCYT), Buenos Aires, 1 y 2 de junio.
- Giovine, Renata; Martignoni, Liliana y Correa, Natalia (2019). “Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires”. *Praxis Educativa*, vol. 14, n° 2, pp. 432-450, mayo-agosto.
- Gluz, Nora y Salgado, Jorge (coords.) (2012). *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a los “particularismos” neoliberales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento-Universidad Autónoma del Estado de México-Red Iberoamericana para el Estudio de Políticas Sociales.
- Gómez Sollano, Marcela; Hernández, Beatriz y García, Martha (2013). “Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México”. En Rodríguez, Lidia (dir.), *Educación popular en la historia reciente de Argentina y América latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- Grassi, Estela (2002). “El asistencialismo en el estado neoliberal. La experiencia argentina de la década del 90”. Primer Congreso Nacional de Políticas Sociales, Asociación Argentina de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires. Recuperado de http://ps.unq.edu.ar/trabajos_titulo.asp
- (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Iamamoto, Marilda (2002). “Intervención profesional frente a la cuestión social”. En Severini, Sonia (coord.), *Trabajo Social y Mundialización. Etiquetar desechables o promover inclusión*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Kaplan, Carina (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- (2003). “Un balance prospectivo del Programa de Becas Estudiantiles de la Secretaría de Educación del GCBA, a tres años de su creación”. *Documento de circulación interna: Programa de Becas Estudiantiles*, Secretaría de Educación, GCABA, Buenos Aires.
- Kaplan, Carina y Llomovatte, Silvia (2005). “Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico”. En Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Klijin, Erik (2004). “Redes públicas: una visión en general” (Traducción: Mariángela Petrizzo) de Klijin, Erik (1998). “Policy Networks: An Overview”. En Kickert, Walter; Klijin, Erik-Hans y Koppenjan, Joop (eds), *Managing Complex Networks. Strategies for the Public Sector*. Londres: Sage.
- Martinis, Pablo (2011). “Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales”. En Ubal, Marcelo; Varón, Ximena y Martinis, Pablo (comps.), *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Martucelli, Danilo (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Merklen, Denis (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Estudiar es tu derecho. Los espacios socioeducativos en las organizaciones comunitarias*. Buenos Aires.
- Miranda, Estela; Lamfri, Nora; Senén González, Silvia y Nicolini, Mariana (2005). *Construcción de la regulación política en educación en la década post-reforma. Procesos emergentes y efectos en los sistemas educativos provinciales*. Córdoba: CIFYH, Universidad Nacional de Córdoba.

- Montenegro, Ana (1998). “La filosofía del orden y la práctica pedagógica: algunos argumentos de sustentación para la escuela primaria argentina de principios del siglo XX”. En Corbalán, Alejandra y Russo, Hugo (comps.), *Educación, actualidad e incertidumbre*. Tandil: Espacios en Blanco, Serie Investigaciones, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.
- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nassif, Ricardo (1980). *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.
- Nassif, Ricardo; Rama, Germán y Tedesco, Juan Carlos (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Neufeld, María Rosa *et al.* (2004). “Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia”. *Cuadernos de Antropología Social*, n° 19, pp. 83-100.
- Núñez, Violeta (2002). “Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España”. En Núñez, Violeta (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- (2005). *Hacia una reelaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía social*. Inédito, Barcelona.
- (2007). “Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos”. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, abril, Buenos Aires.
- Offe, Claus (1994). *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid: Alianza.
- Olmeda, Juan y Minteguiaga, Analía (2002). “Políticas compensatorias en educación y Estado neoliberal. Algunas consideraciones teórico-políticas. Las luchas populares por el derecho a la educación políticas acerca del Plan Social Educativo”. I Congreso Nacional de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, 30 y 31 de mayo.
- Paviglianiti, Norma (1988). *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Serie Estudios y Documentos N° 1, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Buenos Aires.

- Petitti, Eva Mara (2013). “Política y educación en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo: reestructuración institucional e incorporación de nuevos actores (1946-1952)”. *Espacios en Blanco*, nº 23, pp. 241-271.
- Petrus, Antoni (coord.). (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- (2000) “Nuevos ámbitos en educación social”. En Romans, Maria; Petrus, Antoni y Trilla, Jaume, *De profesión educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Pini, Mónica *et al.* (coords.) (2013). *La escuela secundaria. ¿Modelo en (re) construcción?* Buenos Aires: Aique.
- Piñuel Raigada, José Luis (2002). “Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido”. *Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, nº 1, pp. 1-42
- Puiggrós, Adriana (1990a). *América Latina: crisis y perspectiva de la educación*. Buenos Aires: Aique.
- (1990b). *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomos I a IV. Buenos Aires: Galerna.
- Quintana, José María (1976). “Pedagogía social y sociología de la educación”. *Perspectivas Pedagógicas*, nº 37-38.
- (1998). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Redondo, Patricia (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Redondo, Patricia y Thisted, Sofía (1999). “Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros”. En Puiggrós, Adriana *et al.*, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Repetto, Fabián y Andrenacci, Luciano (2007). “Universalismo, ciudadanía y Estado en la política social latinoamericana”. En Molina, Carlos Gerardo (ed.), *Universalismo básico: hacia una nueva política social en América Latina*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo-Planeta.
- Rosanvallón, Pierre (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Rose, Nikolas (1997). “El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo”. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, nº 29, pp. 25-40.

- (2007). “¿La muerte de lo social?: Re-configuración del territorio de gobierno”. *Revista Argentina de Sociología* [online], vol. 5, n. 8, pp. 111-115.
- Rossi, Lucía; Ibarra, Florencia y Jardón, Magalí (2012). “Una Historia de la Psicología en Argentina a través de las Instituciones. 1900-1957. Relevamiento Preliminar”. *Revista de Historia de la Psicología en Argentina “Historia, Infancia e Instituciones”*, n° 5.
- Scioscioli, Sebastián (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sozzo, Máximo (2005) (dir.). *Policia, violencia, democracia. Ensayos sociológicos*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Suriano, Juan (1990). “Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de comienzos de siglo”. En Armus, Diego (comp.), *Mundo urbano y cultura popular*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Svampa, Maristella (2008). *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: CLACSO- Siglo XXI.
- (2010). “Movimientos sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina”. *Working Papers*, 01, *OneWorld Perspectives*. Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/73176>
- Tenti Fanfani, Emilio (1989). *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención*. Tomos I y II. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (1991). “Pobreza y política social: más allá del neosistencialismo”. En Isuani, Ernesto; Lo Vuolo, Rubén y Tenti, Emilio, *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*. Buenos Aires: Miño y Dávila-CIEP.
- Thisted, Sofía (2012). “Pasado y presente de las políticas socio-educativas”. En *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Ministerio de Educación de la Nación.
- Tiramonti, Guillermina (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tizio, Hebe (2002). “Sobre las instituciones”. En Núñez, Violeta (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.

Trilla, Jaume (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Veleda, Cecilia; Rivas, Axel y Medrazza, Cecilia (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-Unicef.

Wacquant, Loic (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

Anexo

Tratamiento del corpus de investigaciones

Para la delimitación del conjunto de investigaciones seleccionadas en este texto, se ha utilizado la *Base de Conocimiento sobre Educación Secundaria* elaborada por la FLACSO, tal como se ha explicitado en la introducción de este libro. En un primer momento, y sobre un universo delimitado en 189 proyectos de investigación, se procedió a seleccionar solo aquellos que tenían resultados, acotándolos a 41 proyectos y 60 producciones. Ellos han sido sistematizados en gráficos con el objetivo de observar su distribución geográfica, las zonas de mayor concentración de los equipos de investigación, cuándo esta temática se torna en un objeto de estudio relevante del campo y en qué formatos se difunden sus resultados.

De acuerdo con los gráficos 1 y 2, puede observarse que se mantiene la tendencia a la concentración de proyectos radicados en la región centro (87%), la cual incluye mayoritariamente los CPRES¹ Metropolitano (60%), seguido por el Bonaerense (22%). Con respecto a la adscripción institucional (gráfico 4), la mayoría pertenece a las universidades nacionales (60%), seguidas por universidades privadas (15%), organismos regionales (13%), y por debajo del 10% se ubican los organismos gubernamentales y no gubernamentales (como CEADEL, CIPEC, IIPE, Fundación SES).² Estos dos indicadores estarían reafirmando lo ya

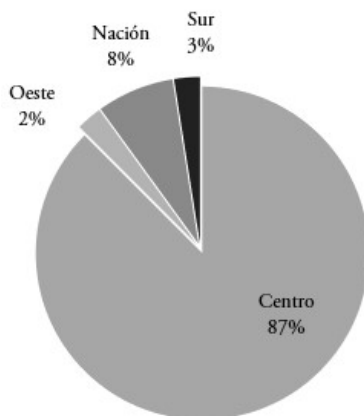
¹ Las regiones en la Base de Datos de Proyectos Aparecen relacionadas con los Centros Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) de pertenencia, en tal sentido es oportuno aclarar que el METROPOLITANO incluye: Ciudad de Buenos Aires y los siguientes partidos de la Provincia de Buenos Aires: Avellaneda, Lomas de Zamora, Lanús, La Matanza, Berazategui, Florencio Varela, Quilmes, Almirante Brown, Esteban Echeverría, Ezeiza, Presidente Perón, San Vicente, San Fernando, San Isidro, Tigre, Vicente López, Hurlingham, General San Martín, Tres de Febrero, Ituzaingó, Merlo, Morón, José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, San Miguel, General Las Heras, General Rodríguez, Luján, Marcos Paz, Mercedes, Navarro, San Andrés de Giles, Suipacha, Cañuelas, Campana, Exaltación de la Cruz, Escobar, Pilar, Zárate. BONAERENSE: Provincia de Buenos Aires (excluidos los partidos de la Pcia. de Buenos Aires que forman parte del CPRES Metropolitano). CENTRO: Provincias de Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe. NUEVO CUYO: Provincias de La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis. NORESTE: Provincias del Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones. NOROESTE: Provincias de Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán. SUR: Provincias de Chubut, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

² CEADEL: Centro de Apoyo al Desarrollo Local. CIPEC: Centro de Investigación en Pensamiento Crítico. IIPE: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Fundación SES: Sustentabilidad, Educación y Solidaridad.

mostrado por los centros nacionales de investigación, aunque debería establecerse una relación ponderada entre cantidad de instituciones de radicación de los proyectos de acuerdo con la ubicación geográfica; que excedería al objetivo que se propone este trabajo.

Si se tiene en cuenta el año de inicio de los proyectos (gráfico 3), se observa que el 74% se inician entre los años 2008-2012, pudiendo estar dando cuenta del momento de expansión de este tipo de políticas por parte de los ministerios educativos. Respecto del tipo de producto, prevalecen los artículos en revistas indexadas y capítulos de libros (44%) y las ponencias presentadas a congresos y otros eventos académicos (21%), tal como se refleja en el gráfico 5.

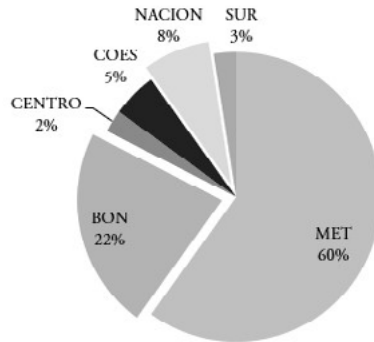
Gráfico 1. Proyectos según región educativa de pertenencia



Fuente: elaboración propia a partir de la Base FLACSO (2016, 2017).³

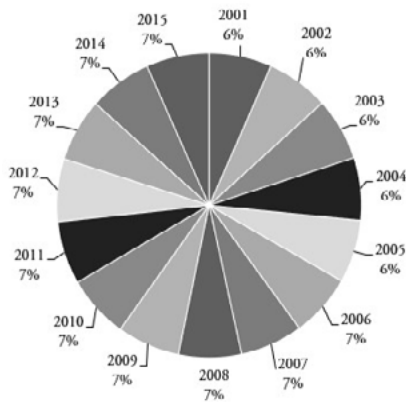
³ “Región Educativa”: se sigue otro criterio de clasificación territorial, siguiendo la resolución del Consejo Federal de Educación N° 01/07, que organiza a las jurisdicciones en las siguientes regiones: NEA: Corrientes - Chaco -Formosa - Misiones. NOA: Salta - Tucumán - Catamarca - Jujuy - Santiago del Estero. CUYO: La Rioja - Mendoza - San Juan - San Luis. SUR: La Pampa - Neuquén - Río Negro - Chubut - Santa Cruz - Tierra del Fuego. CENTRO: Córdoba - Santa Fe - Entre Ríos - Buenos Aires - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. OTROS: cuando no se especifica la localización de la institución. Nación: corresponde a estudios/investigaciones del Ministerio de Educación de la Nación.

Gráfico 2. Proyectos según CPRES de pertenencia



Fuente: elaboración propia a partir de la Base FLACSO (2016, 2017).⁴

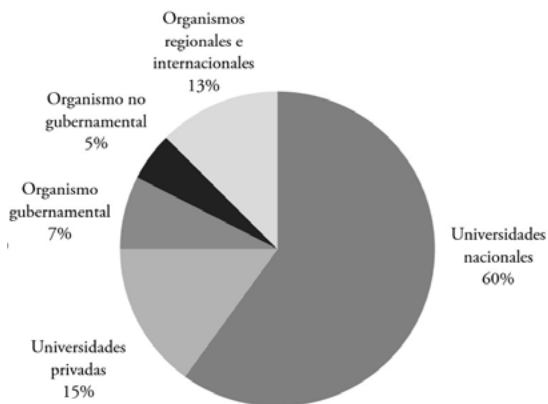
Gráfico 3. Año de inicio de los proyectos



Fuente: elaboración propia a partir de la Base FLACSO (2016, 2017).

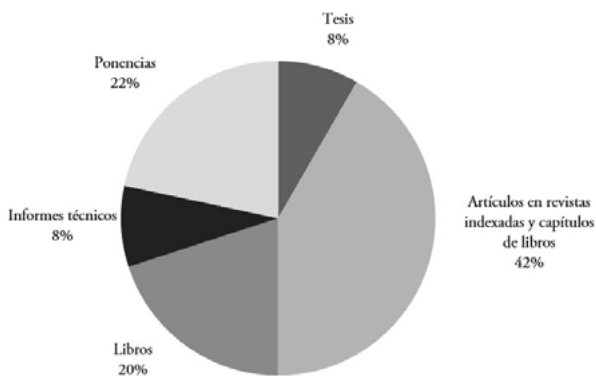
⁴ CPRES: MET: Metropolitana, incluye a las universidades de la Región Área Metropolitana de Buenos Aires, y gobiernos de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires. BON: Bonaerense, universidades de la provincia de Buenos Aires (incluyendo UNLP y UNLU) y se excluye las investigaciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. COES: Centro-Oeste, universidades ubicadas en y gobiernos de las provincias de Córdoba, Mendoza, La Rioja, San Juan y San Luis. CES: Centro-Este, universidades ubicadas en y gobiernos de las provincias de Entre Ríos y Santa Fe. SUR: Patagonia. Universidades ubicadas en las provincias de Chubut, Neuquén, La Pampa, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

Gráfico 4. Proyectos por institución de procedencia



Fuente: elaboración propia a partir de la Base FLACSO (2016, 2017).

Gráfico 5. Tipos de productos



Fuente: elaboración propia a partir de la Base FLACSO (2016, 2017).

NEA: Noreste, universidades ubicadas en y gobiernos de las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones. NOA: Noroeste, universidades ubicadas en y gobiernos de las provincias de Salta, Jujuy, Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán. Nación: corresponde a estudios/investigaciones del Ministerio de Educación de la Nación. Otros: no se especifica la radicación del Centro/Equipo de investigación.

Lxs compiladorxs y las autoras

Felicitas Acosta. Investigadora Docente regular de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y profesora regular de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dicta cursos de posgrado sobre los sistemas educativos y sus reformas desde una perspectiva histórico comparada en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Nacional de Tres Febrero (UNTREF), entre otras instituciones de educación superior. Es vicepresidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE), fundadora y anterior codirectora de la Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC). Formó parte del Research Committee del World Council for Comparative Education Societies (WCCES, 2015-2017). En los últimos 15 años se ha especializado en la investigación sobre la educación secundaria desde una perspectiva internacional, regional y local. En la actualidad es investigadora a cargo del Estudio “Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza y evaluación en relación con los procesos históricos de configuración y expansión de la escuela secundaria en la Argentina” (PICT: 2014/0898). En el ámbito internacional forma parte del proyecto de investigación “The Global History of the OECD in Education” con sede en la Universidad de Aalborg, Dinamarca. Consultora de organismos nacionales e internacionales, tales como OEI/EUROSOCIAL, IPE Unesco y Unicef sobre temas vinculados con la expansión de la escolarización.

Mariela Arroyo. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Ciencias sociales con Orientación en Educación de FLACSO Argentina. Investigadora Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de FLACSO Argentina y docente de Sociología de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha coordinado y participado de diversos cursos, seminarios y especializaciones para docentes, directores y supervisores que abordan los desafíos de la escuela en la contemporaneidad. Sus temas de investigación abordan las relaciones entre la escuela secundaria y desigualdad, en particular, las problemáticas actuales del trabajo de enseñar.

Bárbara Briscioli. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Políticas Sociales de la misma universidad y doctora en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Es docente en la Cátedra de Filosofía de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora en el proyecto PICT 2014-0898: Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes, cuya Investigadora Responsable es Flavia Terigi, con sede en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Renata Giovine. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Doctora en Ciencias Sociales. Orientación en Educación (FLACSO). Directora del Programa de investigación *Historia, Política y Educación* y del Proyecto I: *Políticas y prácticas educativas: la conformación de un espacio multi-regulado*. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), UNICEN. Directora y docente del Departamento de Política y Gestión. Carrera de Ciencias de la Educación de la citada universidad. Directora de la revista *Espacios en Blanco*. Profesora a cargo del Seminario de Políticas Educativas de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y docente en seminarios de posgrado en la UNICEN y otras universidades nacionales del país.

Claudia Jacinto. Licenciada en Sociología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Estudios de América Latina-Sociología de la Universidad París

III, Francia. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Coordinadora del Programa de Estudios Juventud, Educación y Trabajo desde 2007; coordinadora de red Etis-IIPE-Unesco entre 2004 y 2011. Coordinadora de la Junta de Calificación y Promoción del Conicet en 2018. Docente de posgrado en la UBA y FLACSO, e invitada en las Universidades de la República de Uruguay, Autónoma de Barcelona, París V, y Humboldt, entre otras. Ha coordinado proyectos de investigación y asesorado organismos nacionales e internacionales en sus áreas de especialización que abarcan: la sociología de la acción pública (con foco sobre sistemas y políticas de educación, formación profesional y empleo; y dispositivos y actores intervinientes en las transiciones educación-trabajo de los jóvenes) y la sociología de la educación, en particular, educación secundaria y formación para el trabajo.

Silvia Martínez. Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Didáctica y Doctora en educación UBA. En su tesis doctoral estudió la relación entre educación y trabajo en escuelas con proyectos especiales, y a la vez la relación con el contexto. Desde el 2005 participa continuamente en proyectos de investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación UNCO en temas de escuela secundaria y trabajo. Dirigió diversos proyectos de investigación para el CFI, INFOD, ICEI, FONCYT y la UNCO, actualmente es categoría 2 de investigación. Es actualmente profesora adjunta regular de didáctica general y evaluación educativa e integrante del comité académico para la Maestría en Enseñanza de Ciencias Exactas y Naturales. FI.UNCO. Ha trabajado en equipos de gestión, en dictados de posgrados y asesoramiento a nivel nacional e internacional. Cuenta con diversas publicaciones como compiladora (2018) de “Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad”, co-coordinadora, junto con Hernández (2013), “Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo”; co-autora junto Alvaro (2013). “Prácticas de trabajo y dispositivos de formación. Un caso de política pública: el PRODA “huertas neuquinas”. CFI, compiladora (2011), “Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/as estudiantes”, entre otros.

Liliana Martignoni. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Magíster en Educación. Orientación Ciencias Sociales y Educación. UNICEN/ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doctora en Ciencias Sociales. Orientación en Educación (FLACSO). Investigadora del

Programa de investigación *Historia, Política y Educación* (Directora: doctora Renata Giovine-co-directora Doctora Ana Montenegro) y co-directora del Proyecto I: Políticas y prácticas educativas: la conformación de un espacio multi-regulado. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). UNICEN. Docente del Departamento de Política y Gestión. Carrera de Ciencias de la Educación Historia y Geografía de la citada universidad. Integrante del Comité Editorial de la revista *Espacios en Blanco*.

Nancy Montes. Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires y Especialista en técnicas de medición de indicadores sociales y demográficos por la misma universidad. Ha cursado la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Es investigadora principal del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área Educación e integrante del Comité de Redacción de la revista *Propuesta Educativa*. Es docente en seminarios de posgrado en esta casa de estudios, en universidades nacionales (entre ellas, en la UNGS) y en ámbitos estatales de formación. Integra el equipo de especialistas de la Organización de Estados Iberoamericanos Sede Argentina.

Julia Pérez Zorrilla. Licenciada en Ciencia Política por la Universidad de la República (UDELAR-Uruguay). Magíster en Derechos Humanos y Democratización en América Latina y el Caribe por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Candidata a doctora en Ciencia Política por la UNSAM y becaria doctoral del Conicet con sede de trabajo en el Área de Educación de FLACSO.

Daniel Pinkasz. Licenciado en Educación y Magíster en Ciencias Sociales con mención en educación egresado de la FLACSO. Integra el equipo de investigación del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (Área Educación) de la misma institución. Director Académico del seminario Gobierno y Planeamiento de la Educación (modalidad virtual) y docente de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (presencial). Docente de Historia de la Educación Argentina en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Sus áreas de interés son el estudio de las políticas educativas y el currículum. Actualmente investiga en Políticas Educativas y realiza trabajos de consultoría.

Flavia Terigi. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Doctora en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid). Investigadora Categoría I en Argentina. Investigadora-Docente Regular en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde es Investigadora Responsable del PICT 2010- 2012 “La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el conurbano bonaerense” y Decana del Instituto de Desarrollo Humano. Profesora Titular Regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde dirige un proyecto UBACYT sobre el aprendizaje en los plurigrados rurales. Profesora interina de la Escuela Normal Superior 7 José María Torres, de la ciudad de Buenos Aires. Profesora de posgrado en las universidades de Buenos Aires, Córdoba, La Plata y Entre Ríos. Es autora de numerosos libros y artículos científicos y de divulgación, sobre temas de aprendizaje, currículum y formación docente, en educación urbana y rural.

La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

La educación secundaria ha estado al tope de la agenda de la política educativa, es señalada como un nivel que ha sufrido grandes transformaciones, exhibe una fuerte persistencia en sus problemáticas y, al mismo tiempo, presenta una densa complejidad como objeto de investigación y de transformación. Esta obra reúne cinco trabajos que abordan distintas temáticas sobre la investigación en educación secundaria. En conjunto conforman un compendio de estados del arte de la investigación que recoge la producción en el campo de estudio de las últimas décadas. Los interrogantes que se tratan en los distintos estados del arte podrían resumirse en las siguientes preguntas: ¿Qué investigamos? ¿Cómo investigamos? ¿Qué sabemos? ¿Hay consensos en la comunidad de investigación? ¿Cuáles son los tipos de enfoques y estrategias metodológicas que prevalecen? ¿Cómo ha sido la trayectoria a lo largo de los años de las temáticas que concentran la mayor cantidad de trabajos?

Colección Educación

Universidad Nacional
de General Sarmiento 



Libro
Universitario
Argentino

