La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década	Titulo
FLACSO, sede Argentina - Compilador/a o Editor/a; Pinkasz, D. - Autor/a; Acosta, Felicitas - Autor/a; Gorostiaga, Jorge M. - Autor/a; Kravetz, Silvia E. - Autor/a; Castro, Alejandra M. - Autor/a; Tiramonti, Guillermina - Autor/a; Arroyo, Mariela - Autor/a; Nobile, Mariana - Autor/a; Benchimol, Karina - Autor/a; Krichesky, Graciela - Autor/a; Pogré, Paula - Autor/a; Terigi, Flavia - Autor/a; Aisenson, Diana - Autor/a; Kaplan, Carina - Autor/a; Napoli, Pablo di - Autor/a; Maldonado, Mónica - Autor/a; Servetto, Silvia - Autor/a; Molina, Guadalupe - Autor/a; Míguez, Daniel - Autor/a; Montes, Nancy - Autor/a;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
FLACSO sede Argentina	Editorial/Editor
2015	Fecha
	Colección
Representaciones sociales; Políticas públicas; Enseñanza secundaria; Educación; Identidad; Argentina;	Temas
Libro	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
http://biblioteca.clacso.edu.ar

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences

FLACSO
ÁREA EDUCACIÓN

PROGRAMA EDUCACIÓN, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ARGENTINA EN LA ÚLTIMA DÉCADA

Daniel Pinkasz (compilador)

Ponencias presentadas en la I Reunión científica realizada los días 21 y 22 de mayo de 2013 en la sede de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires

Pinkasz, Daniel

La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso Argentina, 2015.

E-Book.

ISBN 978-950-9379-28-2

1. Educación Secundaria. 2. Investigación. I. Título

CDD 373.7

Fecha de catalogación: 07/01/2015

Comité Científico
Felicitas Acosta
Mariano Palamidessi
Flavia Terigi
Guillermina Tiramonti
Sandra Ziegler

Responsables
Nancy Montes
Daniel Pinkasz

Secretario Ejecutivo
Sebastián Fuentes

Asistencia Técnica
Laura Szmulewicz

Diseño: Crasso & Oregioni

ÍNDICE

5 **Introducción,** por Daniel Pinkasz

12 Parte I. Políticas y Gobierno. Estado y regulaciones

13 La escuela secundaria argentina como objeto de investigación: entre modelos globales y prácticas locales de escolarización, por Felicitas Acosta

34 Investigación sobre políticas del nivel secundario: una discusión de los enfoques y estrategias empleadas en dos estudios, por Jorge M. Gorostiaga

46 La inclusión educativa en la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. Reflexiones desde la investigación, por Silvia E. Kravetz y Alejandra M. Castro

61 Recorridos teóricos y metodológicos de un equipo de investigación, por Guillermina Tiramonti

67 Parte II. Formatos escolares. Trayectorias educativas

68 Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la "forma escolar" a partir de los aportes de la investigación, por Mariela Arroyo y Mariana Nobile

83 Escenarios diferentes y problemáticas compartidas: Estudio comparativo entre los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense y de la provincia de Santa Cruz, por Karina Benchimol, Graciela Krichesky y Paula Pogré

94 Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria, por Flavia Terigi

109 Parte III. Experiencia escolar, representaciones e identidades en la escuela secundaria

110 Construcción identitaria y de proyectos de vida de los jóvenes en el contexto escolar, por Diana Aisenson

125 La dimensión de la emotividad en la educación secundaria: aportes y desafíos teóricos y empíricos en los estudios sobre violencia y subjetividad social, por Carina V. Kaplan y Pablo di Napoli

139 Experiencias juveniles en escuela secundaria: avances y desafíos de un estudio socio-antropológico, por Mónica Maldonado, Silvia Servetto y Guadalupe Molina

161 Sensibilidades e identidades. Cómo saber cuánto y qué cambio en la educación secundaria, por Daniel Míguez

174 Epílogo, por Nancy Montes

INTRODUCCIÓN[1]

Daniel Pinkasz, Flacso

En los últimos diez años se advierte en el campo de la producción de conocimientos[2] en educación en Argentina la presencia creciente de proyectos de investigación que tienen como objeto, o como contexto institucional, la educación o la escuela secundaria. Una base de datos que registra investigaciones con diferentes tipos de acreditación institucional, entre los años 2003 y 2013, muestra la existencia de 700 investigaciones sobre el tema[3]. Un análisis preliminar e intencional de dicha base de datos habilita la postulación de una serie de tópicos para pensar las tendencias en la agenda que conforma la presencia creciente de investigaciones sobre educación secundaria en nuestro medio.

Es muy probable que este desarrollo creciente pueda explicarse, en parte, por la agenda de políticas educativas. En efecto, dos décadas de presencia continua de políticas de extensión de la escolarización secundaria en nuestro país -y en la región- han estimulando la preocupación por la producción de conocimientos sobre el nivel. En nuestro medio, las dos fases de las políticas de estas dos décadas, la primera con la extensión del ciclo

1 Los trabajos que aquí se recopilan fueron presentados en la Reunión de Investigadores en Educación Secundaria (RIES I) realizada gracias un subsidio del FONCyT para la organización de reuniones científicas y con el apoyo del Programa de Educación Conocimiento y Sociedad (PECyS) del Área de Educación de la FLACSO. Los organizadores quieren agradecer a la Agencia de Investigación Científica al PECyS y al Comité Científico por el apoyo para la reunión.

2 Empleamos la expresión "producción de conocimientos" para abarcar a un campo mayor que el de la "investigación", tal como lo emplean Palamidessi, Suasnabar y Galarza (2007), aunque nuestras referencias principales son proyectos de investigación.

3 Como parte del trabajo preparatorio para la Reunión sobre Investigaciones en Educación Secundaria, el equipo organizador recopiló y organizó en una base de datos las investigaciones acreditadas que puso a disposición pública. Ver http://ecys.flacso.org.ar/sistema_consulta/#

inferior con la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 y la segunda, con la extensión del ciclo superior iniciada con la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, constituyen –más allá de sus diferencias- una presencia constante de la ampliación de la escolarización en la agenda pública. La primera fase, mostró una amplia capacidad de incorporación al ciclo inferior del nivel secundario de estudiantes provenientes de sectores sociales nunca antes escolarizados y evidenció una fuerte demanda social de acceso al nivel. Al mismo tiempo puso de manifiesto la incapacidad de la escuela secundaria para lograr que estos alumnos transitaran la escolaridad en los tiempos y en la forma en que la propia escuela establece, constató el alto costo objetivo y subjetivo de transitarla por las tortuosas sendas que expresan los índices de repitencia, sobreedad y abandono. Este contraste mostró algo que ya se había señalado para los procesos de expansión en nuestro país y en otros países de la región en la segunda mitad del siglo pasado: la persistencia de la segmentación (Braslvasky1980 y 1985; Paviglianitti, 1988, para Argentina) o como lo señala Felicitas Acosta en esta compilación, desde la perspectiva histórico comparada, la imbricación de los procesos de expansión, diferenciación y segmentación.

Políticas y Gobierno. Estado y Regulaciones

Podemos sugerir que, en los últimos diez años, los trabajos de investigación sobre políticas se han reorientado en tres direcciones. Por un lado, han ampliado y complejizado su foco desde el interés por comprender las fuerzas que configuran la agenda educativa pública, hacia una mirada que abarca a las otras fases del ciclo de políticas incluyendo la preocupación por el diseño de política y por su implementación. En este desplazamiento, los interrogantes sobre el papel de los actores globales: consenso de Washington, organismos multilaterales de crédito, organismos internacionales, o por las ideologías hegemónicas como el neoliberalismo, dan lugar a un interés creciente y complementario por el papel de los actores estatales nacionales y locales y por los márgenes de acción de los actores educativos. El segundo movimiento es el registro creciente, aunque no novedoso, de la importancia de emprender estudios que abarquen los distintos niveles de gestión: el nacional, el provincial y el local para comprender sus dinámicas específias. El tercero, se refiere a la preocupación por comprender la interrelación entre el nivel macro-político y el micro-político y focalizar l amirada en los procesos de apropiación de las políticas en el nivel local. Es posible sostener que estas orientaciones están asociadas a la actualización de la pregunta sobre la capacidad del estado como instancia reguladora de la sociedad por un lado y por la efectividad del estado nacional de regular el comportamiento de los actores educativos.

Visión compartida sobre el modelo escolar como límite a la escolarización

Pareciera existir una suerte de coincidencia de hecho acerca de que el modelo de la escuela secundaria es un límite para los procesos de escolarización masiva. La coincidencia

consiste en postular un "núcleo duro"[4] en el modelo escolar que limitaría el ingreso y la permanencia de los estudiantes, así como la calidad y la relevancia social y cultural de sus aprendizajes. En la construcción de esta convergencia no sería ajena una lectura, con diversos grados de sistematicidad, de los efectos de decisiones de política educativa de la primera fase de la escolarización. En efecto, los resultados de las variantes en los modelos institucionales de implementación de la estructura académica del ciclo inferior, "primarización", "secundarización"[5] o ciclo inferior autónomo aplicados en las distintas provincias –y a menudo en la misma- habrían permitido detectar puntos comunes en el comportamiento del modelo de escolarización secundaria, independientes de la ubicación del ciclo y de la provincia que lo aplicara. Para mencionar un ejemplo, la "fuga hacia delante" o "hacia atrás", de los indicadores de repitencia, permitió comprender mejor el papel de transiciones entre ciclos en la construcción del fracaso escolar, punto destacado por Flavia Terigi en esta compilación.

A esta suerte de "experimento natural" de la política, podría sumarse la producción de conocimiento acerca de experiencias que procuraron variar el funcionamiento del modelo de escolarización[6]. Nos referimos en este caso a experiencias de cambio puestas en práctica en algunas provincias argentinas o en la región como las "escuelas de reingreso", a modificaciones en los modelos de gestión directiva para el ciclo inferior, a ensayos de aplicación de modelos de tutorías y de acompañamiento de estudiantes en etapas críticas de la vida escolar, entre otras. La producción de investigaciones alrededor de estas experiencias permitió avanzar en precisiones en el objeto "modelo de escolarización", objeto que no había sido tematizado anteriormente de manera extendida para pensar la escuela secundaria en nuestro país (Baquero et al, 2012; Tiramonti, 2004 y 2011).

Ahora bien, si como enseña Luhmann (2009), lo que delimita a una disciplina no es la definición de un objeto o de un tema sino la definición de un campo de problemas, lo novedoso en esta convergencia, es menos la constatación de que el modelo de escolarización es parte del problema -lo que tiene consecuencias políticas más que epistemológicas- sino el uso mismo de la noción de "modelo de escolarización" como "artefacto" para la comprensión de un problema. Esto nos lleva al siguiente tópico

4 Si el lector considerara obvia la afirmación que acaba de leer, tal "obviedad" –sin ánimo tautológico de nuestra parte- sería la prueba de su verdad, dado que, por muchas razones, no habría que darla por tal. Mencionemos sólo una: la idea de "matriz elitista", para enunciarla en una de sus variedades posibles, supone un conocimiento y un acuerdo sobre el desarrollo histórico del nivel secundario sobre los cuáles sería particularmente provechoso volver a discutir.

5 En Argentina se denominaron de esta manera a las opciones de instalación del ciclo inferior de la escuela secundaria (8º y 9º grado) según fueron ubicados en las escuelas primarias o en las escuelas secundarias

6 Un número importante de los estudios registrados por el relevamiento sobre políticas educativas (12,8 % del total), se ocupan de los nuevos formatos y revisan experiencias de cambios del modelo

La preocupación por estudiar y conocer las trayectorias escolares de los estudiantes

Las investigaciones del período relevado muestran una convergencia alrededor de la preocupación por el recorrido educativo de los jóvenes que, a diferencia de estudios de décadas anteriores, no sólo se interesa por conocer la incidencia de la educación en las trayectorias sociales -y viceversa-, sino en enfocar la trayectoria escolar como producto y efecto específico del modelo de escolarización[7]. Así, la noción de trayectoria es una consecuencia de la tematización del "modelo de escolarización" como objeto y tiene tres rasgos. Por un lado se lo tiende a considerar como un recorrido cuyo tránsito está predefinido por una serie de reglas inscriptas en el modelo de escolarización. En segundo lugar pone de manifiesto el carácter normativo que se le otorga a la forma como se conceptualiza el tiempo en el que transcurre la trayectoria. En tercer lugar desplaza la mirada de las estructuras educativas hacia los sujetos que las transitan.

El primer rasgo orienta la observación a los procesos escolares específicos que regulan esta trayectoria, como por ejemplo el acceso, la promoción, la evaluación y a diversos aspectos que han sido conceptualizados como los componentes del "régimen académico" en los estudios sobre modelo de escolarización (Baquero et al, 2012). El segundo, la identificación de la normatividad de la noción de trayectoria educativa ha permitido prestar atención, a su reverso, es decir a las diferencias entre trayectorias esperadas y trayectoria reales y a la comprensión de cómo la experiencia de la sucesión de éxito o de fracasos es parte de la construcción del lazo de los alumnos con la escuelas (SITEAL, 2007). Finalmente, el hecho de que el resultado de las trayectorias no se explique por el tránsito de los estudiantes por un solo establecimiento, sino por su historia familiar, escolar, e incluso por sus expectativas futuras, permite articular una mirada que transciende al nivel secundario y a cada uno de los ciclos de la escolaridad y pone el acento en los modos que tienen los alumnos de transitarlos. Nuevamente la mirada se desplaza desde las estructuras a la relación que establecen los sujetos con ellas.

La noción de "trayectoria escolar" viene mostrando su fertilidad y es leída en dos dimensiones una objetiva y otra subjetiva. La dimensión objetiva supone asumir una lectura de conjunto de los rótulos con los que la administración educativa señaliza la historia escolar de los estudiantes y los lee no como atribuciones individuales sino como producto de categorías administrativas escolares, es decir, de las medidas de eficiencia de un modelo organizacional. Doble movimiento, entonces, porque realiza una lectura asentada en los sujetos que se esfuerza por trascender las fronteras de los niveles educativos -y de los sistemas educativos si nos referimos a los estudios de trayectorias sociales- y porque piensa en trayectorias reales, productos de la escolarización en lugar de trayectorias ideales.

7 La base de investigaciones registra alrededor 70 investigaciones (10%) dentro de esta categoría

Experiencia escolar, representaciones e identidades en la escuela secundaria

Quisiera destacar finalmente la frecuencia en el uso de la noción de "experiencia escolar" del alumno que aparecen en las políticas y en las formulaciones del campo de la producción de conocimientos. En algún sentido se trata, como decíamos más arriba, de la dimensión subjetiva del estudio de las trayectorias escolares. Nos introducimos así en el eje que pone foco en el estudio de los sujetos. En una primera aproximación la noción de experiencia podría ligarse, en efecto, a la noción de trayectoria. Un uso de la noción de "experiencia escolar" enfoca el efecto del sistema de premios y castigos de la vida académica en el recorrido de los estudiantes a lo largo de su escolaridad.

Así pensada la noción de experiencia escolar representaría el reverso subjetivo del legajo administrativo de alumnos y alumnas que acumulan repeticiones y fracasos. problematizando el "pasado" y el sentido que los jóvenes asignan a su historia escolar en su proyección futura. Al mismo tiempo, el uso de esta noción también se refiere a la experimentación subjetiva de las reglas de sociabilidad escolar entre adultos y jóvenes y entre grupos de jóvenes entre sí y cómo esta experiencia así entendida configura las relaciones interpersonales, las expectativas y forja, en definitiva, la vida en las aulas.

La noción de "experiencia escolar" puede relacionarse con la existencia de un corpus importante de trabajos -en cantidad y en multiplicidad de abordajes- que se orienta a la comprensión de la escolaridad desde la perspectiva de los sujetos ya sea para dar cuenta de sus márgenes de acción, como para comprender a la escuela como espacio de de sociabilidad. En este campo, atravesado por el problema del agenciamiento y por temas clásicos de la sociología del conocimiento, emerge la pregunta por la capacidad de los sujetos de forjarse futuros en el marco de las constricciones estructurales, por la manera en que sus acciones configuran las instituciones, por la capacidad de la escuela por forjar experiencias de valía social. En conjunto estos estudios suponen el reconocimiento de un numeroso espectro de mediaciones entre lo estructural y lo subjetivo que abre un conjunto de preguntas en torno de la acción pedagógica efectiva y posible de la escuela.

Han sido estos cuatro tópicos, entre otros muchos posibles, los que organizaron el evento científico que fue el escenario de las ponencias que se recuperan en esta compilación A los equipos convocados se les propuso una reflexión sobre las preguntas, los problemas y las tradiciones de investigación influyentes en su particular territorio de problematización. De esta manera, la convocatoria procuró centrar la discusión en los problemas de investigación más que en los resultados. El interés de este recorte fue el de poner en discusión las perspectivas por medio de las cuáles se está indagando y problematizando la actual etapa de escolarización del nivel secundario en nuestro país.

La confluencia de dos décadas continuadas de procesos de re-sistematización del nivel secundario y la acumulación de estudios asociados a estos mismos procesos, pueden pensarse como una "zona gris" (Plotkin y Zimmermann, 2012) cuya productividad, espesor, y dinámica intentan ser tratadas en la reunión de investigadores que direron orígen a esta compilación al menos como una interrogación sobre su papel en la conformación de la

agenda de investigación. En última instancia la convicción última que nos convoca se podría formular con la siguiente pregunta retórica ¿Cómo podría un campo de producción de conocimientos educativos que hace diez años fuera caracterizado como "débilmente integrado" (Palamidessi, et al 2007) fortalecerse a sí mismo y al mismo tiempo realizar un aporte a las políticas de escolarización secundaria, sin constituir él mismo también espacios de reflexión sobre su propia actividad?

Bibliografía

BAQUERO, Ricardo, TERIGI Flavia, TOSCANO, Ana, BRISCIOLLI, Bárbara, SBURLATTI, Santiago (2012) "La obligatoriedad de la esccuela secundaria. Variaciones en los régimenes académicos". *En Espacions en Blanco, Serie Indagaciones*, 22 (77-112) Accesible en http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v22n1/v22n1a04 (consultado en agosto 2014)

BRASLAVSKY, Cecilia (1980) "La educación argentina (1955-1980)" en *Primera historia integral*. CEAL, Bs. As *Autoritarismo y Democracia (1955- 1983)*. CEAL, Buenos Aires.

BRASLAVSKY, Cecilia (1985), *La Discriminación Educativa*, Miño y Dávila. Buenos Aires.

LUHMAN, Niklas, (2009) *¿Cómo es posible el orden social?* México, Herder

PLOTKIN, Mariano y ZIMMERMANN, Eduardo (2012) *Los saberes del Estado*. Buenos Aires, Edhasa.

PALAMIDESSI, Mariano.; SUASNÁBAR, Claudio. y GALARZA, Daniel. (comps.) (2007). *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires, FLACSO/Manantial.

PAVIGLIANITTI (1988), Norma *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación. Estudios y Documentos 1*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.

TIRAMONTI, Guillermina (comp); (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, FLACSO/Manantial.

TIRAMONTI, Guillermina (dir) (2011); *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, FLACSO/Homo Sapiens.

I

Políticas y Gobierno. Estado y regulaciones

Escriben:

Felicitas Acosta
Jorge M. Gorostiaga
Silvia E. Kravetz y Alejandra M. Castro
Guillermina Tiramonti

LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN: ENTRE MODELOS GLOBALES Y PRÁCTICAS LOCALES DE ESCOLARIZACIÓN[1]

Felicitas Acosta UNGS/UNLP/UNSAM

Presentación

Este texto es el resultado de una presentación realizada durante la Reunión Científica: "La Investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década (RIES)" organizada por Flacso los días 21 y 22 de Mayo de 2013. Su punto de partida proviene de la propuesta de los organizadores de la reunión: "…discutir sobre las categorías y los enfoques, su utilidad, sus límites y potencialidades, así como los supuestos que están guiando nuestros procesos de investigación y de diálogo sobre la escolarización en el nivel medio". La finalidad del texto es explicitar supuestos, categorías y enfoques de las investigaciones realizadas sobre la escuela secundaria. De esta manera, el texto no presenta resultados de investigación sino más bien una reflexión sobre la forma en que se está construyendo este objeto de investigación.

En función de la demanda antes señalada, este trabajo tiene tres objetivos generales:

- Presentar los supuestos desde los que se construye el objeto "escuela secundaria".
- Proponer el enfoque histórico comparado por su potencial generalizador y explicativo para comprender el objeto "escuela secundaria" en la Argentina.

1 Se agradecen los lúcidos comentarios de Gabriela Diker tanto al texto escrito como a su presentación oral durante las jornadas.

- Revisar algunas categorías de la Educación comparada y de la Historia de la educación que se consideran pertinentes para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina.

El texto se organiza en cuatro partes formuladas en torno a preguntas a través de las que se intenta dar cuenta de los objetivos planteados. La primera refiere al origen de la selección del enfoque a proponer (un breve rastreo sobre la base de investigaciones anteriores en las que se destacan marcas o momentos de relevancia). La segunda parte toma los supuestos desde los que se parte para estudiar la escuela secundaria y avanza sobre el enfoque histórico comparado como forma de atender dichos supuestos. La tercera revisa el uso de ciertas categorías utilizadas para estudiar la escuela secundaria y su potencial aporte al enfoque propuesto. En la última parte se presentan algunos resultados de la investigación en términos de las preguntas de investigación que habilita un enfoque de este tipo y las herramientas que ofrece para el análisis de las políticas dirigidas hacia el cambio en la escuela secundaria.

1. Un recorrido sobre las producciones como operación de recorte: del objeto "escuela secundaria" al par expansión/modelo institucional

A fines del año 1999 el IIPE UNESCO Buenos Aires realizó uno de sus primeros seminarios bajo el título "La educación secundaria: cambio o inmutabilidad". Una de las organizadoras de ese evento e impulsora del título fue Cecilia Braslavsky. Quien escribe este texto era en ese momento asistente de investigación de Braslavsky y colaboró en uno de los textos que ella presentó en dicho seminario sobre los procesos de cambio de la educación secundaria en América Latina. El intercambio realizado en torno de la producción de ese texto de Cecilia fue, sin duda, un insumo para interrogantes propios que luego se plasmarían en proyectos de tesis e investigación.

Visto de manera retrospectiva pueden destacarse dos: por un lado, el problema del cambio en la escuela secundaria –o, más bien, ¿de dónde viene la idea de inmutabilidad de una institución que pareciera destinada al fracaso?; por otro lado la necesidad de mirar más allá de la experiencia local para intentar comprender el isoformismo pedagógico en buena parte de las políticas de esos años destinadas a dicha escuela -¿es sólo el contexto (por ejemplo "los ´90") lo que está detrás de ese isomorfismo?; qué otros elementos pueden ser pensados como causas comunes frente a respuestas políticas parecidas?-.

Probablemente algunos de estos interrogantes tenían su origen en una etapa anterior en la producción de conocimiento sobre la escuela secundaria de la que Cecilia Braslavsky también fue responsable: el Programa Nacional de la Enseñanza Media (PNEM) del área de Educación de la Flacso. El foco allí estaba puesto en las funciones sociales de los sistemas educativos y las características estructurales de segmentación, desarticulación y subsidiarización de dichos sistemas (en las que la escuela secundaria ocupaba un lugar preponderante) como origen de los circuitos educativos en el sistema educativo argenti-

no y la consecuente discriminación en la distribución de los saberes.

Volviendo hacia el escenario de fines de los años ´90, el problema universal (tal como está definido en el libro "La discriminación educativa" de Cecilia Braslavsky, 1985) no estaba ya planteado en términos de funciones sociales y efectos de los sistemas educativos (por su propia lógica interna) sino más bien en la relación con el contexto. Decía Braslavsky en "La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?" (2001): "…en el contexto actual existe mucho más cambio que inmutabilidad, y que esos cambios requieren que se encaren profundos procesos de innovación y de reforma en la educación secundaria" (p. 468). Y proponía para ello una revisión de los antecedentes de los procesos de reforma (y sus efectos sobre las instituciones y los actores; señalado en su momento por Daniel Pinkasz citado en Braslavsky, op.cit.) así como una renovación de las categorías para diagnosticar los problemas micro.

Algunos de estos aspectos fueron retomados hacia el año 2003 en un proyecto de investigación sobre escuelas secundarias en la Ciudad de Buenos Aires. La búsqueda de alternativas pedagógicas comunes frente al fracaso de las escuelas llevó a indagar sobre el movimiento de las "Escuelas Eficaces", un movimiento de origen anglosajón, con variantes institucionalistas francesas y con desarrollo creciente durante esa década en la literatura e investigación iberoamericana. ¿Podría un marco de ese tipo –pensado para cualquier tiempo y espacio pedagógico- sostenerse en el caso de escuela secundarias de sectores populares de una ciudad como Buenos Aires? (Acosta, 2008).

A los efectos de este escrito, una de las conclusiones más interesantes del estudio, desde ya sin ninguna novedad para la Pedagogía, fue el carácter limitado de ese tipo de marco prescriptivo para explicar las posibilidades del cambio en la escuela secundaria en cada caso particular. Allí entonces emergió la necesidad de considerar las dimensiones históricas de aquello que se estudiaba como institución "escuela secundaria". En ese momento el problema fue planteado y resuelto en términos del concepto más abarcador de dispositivo escolar (Acosta, op.cit.).

Estudios posteriores realizados desde una perspectiva comparada (Acosta, 2011 a y b) permitieron corroborar la existencia de problemas comunes en el mundo occidental en relación con el par masificación-formato de la escuela secundaria (es decir, ciertas características de su organización que estarían asociadas a la dificultad para asegurar trayectorias exitosas para todos los estudiantes).Tal como ya había sido destacado en el seminario de IIPE UNESCO Buenos aires del año 1999 fueron las políticas (las reformas) las que daban cuenta del desajuste entre la obligatoriedad (forzar la expansión) y el formato. En esta ocasión el problema fue reformulado en términos de otro par: expansión-modelo institucional.

¿Qué respuestas se encontraban para explicar dicho problema? Tanto en el plano nacional como en el plano internacional el argumento para explicar la expansión junto con la incorporación y expulsión de alumnos a la vez –como lo definiéramos hacia el año 2008

(véase Acosta 2011 a y 2012[2])-, fue que la escuela media era una institución pensada para la formación de elites que accedían a la Universidad[2]. Y, tal como se sostenía desde los años ´70, ésta forma de organizar la institución estaba en crisis en tanto ya no ingresaban a ella, al menos no solamente, los llamados "herederos" y "becarios"; ingresaban nuevos sectores sociales con un capital económico y cultural diferente al que la institución solía recibir.

Las características sociales de los nuevos alumnos, los déficit en cuanto a su capital social y cultural y su impacto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje eran el objeto principal de estos trabajos. Hacia el año 2008 era mucho menor la reflexión sobre la influencia de determinados aspectos de la organización institucional en la configuración y expansión de la escuela secundaria y su relación con las características que adoptó dicha expansión (aún cuando desde las políticas se percibía que el problema estaba en esa relación).Una excepción aunque todavía vinculada con el contexto (en términos de "mundo del trabajo" podría ser el trabajo de María Antonia Gallart, La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional, 2006).

Se detectan también en ese momento los resultados de dos grupos de investigación. Por un lado el grupo de investigación de UNQUI coordinado por Flavia Terigi y Ricardo Baquero, particularmente el desarrollo de la categoría de trayectoria educativa y su relación con el concepto de régimen académico (Terigi, 2008). Por otro lado, las producciones del grupo Viernes de Flacso (2008) cuyas reflexiones comenzaron indagando sobre las nuevas funciones sociales de la escuela secundaria –la discusión sobre el sentido en un seminario realizado en 2005 (véase Tiramonti 2004 y Tiarmonti y Montes, 2008)- hasta llegar a la preocupación por la forma escolar de dicha escuela.

El relevamiento de esta tendencia en las respuestas junto con los resultados de las investigaciones previas llevaron a la formulación de dos proyectos de investigación en perspectiva histórico comparada en la UNGS. Uno de ellos, en el marco de un proyecto PICT Bicentenario (proyecto 2010 2214), permitió precisar el concepto de modelo institucional al encontrar una referencia en el desarrollo local propuesto por Flavia Terigi (íbid)–también miembro de ese proyecto PICT -con la conceptualización del "régimen académico de la escuela secundaria". Allí se definió con mayor precisión el problema de desarticulación entre la expansión de la escuela secundaria y la persistencia de ciertos "arreglos institucionales" (el trípode de hierro en términos de Terigi, ibid.) que podrían ser la causa de su fracaso (o de su inmutabilidad).

En síntesis el recorrido arriba reseñado permitió:

- Detectar problemas recurrentes en el plano internacional y en el plano local en la relación entre expansión e institución escuela secundaria.

2 La idea de incorporación y expulsión simultánea en la historia de la escuela secundaria argentina la presentamos en dos jornadas en 2008: Primeras jornadas de Doctorado de Flacso Argentina y XV jornadas de Historia de la educación de la Sociedad Argentina de Historia de la educación (Sahe, Salta 2008; publicada en actas de congreso en internet ese mismo año). Luego fue revisada y publicada bajo la forma de artículos en 2011 y 2012.

- Detectar áreas de vacancia para explicar esos problemas recurrentes (particularmente por el énfasis en el enfoque sociológico).

- Detectar respuestas políticas similares en distintas escalas (internacional, regional, local) para dar respuesta al problema expansión/institución escuela secundaria.

- Detectar los límites de la transferencia de marcos prescriptivos presentados como globales para explicar casos particulares y la necesidad de la producción de categorías con componente local.

Una forma de atender este conjunto de situaciones se encontró en la construcción de un marco histórico comparado que pusiese énfasis en la relación entre tendencias de internacionalización y prácticas de localización (en términos de producción de conceptos con potencial explicativo de los casos) 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). La construcción de un marco de este tipo partió de algunos supuestos.

2. Supuestos, enfoque y escuela secundaria: del objeto a las tendencias históricas y sistémicas

Este apartado presenta los supuestos y el enfoque desde el que se propone estudiar el objeto escuela secundaria en relación con el problema expansión/modelo institucional. Propone para ello una serie de supuestos a través del uso de la literatura referida al tema, la consideración de la dimensión histórica y sistémica y el enfoque histórico comparado como una manera de adoptar dichas dimensiones.

En relación con los supuestos, se parte de la tesis del proceso de internacionalización de ideas y modelos en la configuración de los sistemas educativos en general y la escuela secundaria en particular. El concepto de internacionalización, tal como lo desarrolla Schriewer (2002; 2011), refiere al proceso de migración, de difusión y de recepción transnacional, 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 modelos educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural (Schriewer, 2011).

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 un formato 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, Ringer y Simon, 1992).

- La configuración de la escuela secundaria como institución con rol diferencial en el proceso de segmentación educativa a partir dos elementos: su propio modelo institucional (una forma organizacional –la gramática de la escolarización-, una forma pedagógica –la localización de esa gramática- y una historia institucional –la escuela secundaria como institución receptora de la práctica de los colegios humanistas-) y su expansión a partir de modelos institucionales con funciones de instituciones determinantes (Steedman, 1992).

Estos supuestos forman parte del conocimiento acumulado sobre el objeto "escuela secundaria". Son supuestos que se ubican en dos dimensiones: la sistémica y la de la mediana y larga duración respecto de los procesos de escolarización (segundo elemento mencionado al comienzo de esta apartado para el estudio de la escuela secundaria). El relevamiento de la literatura local que, al menos hasta hace unos años, atendía el problema bajo estudio permitió detectar cierta ausencia en la consideración de estas dimensiones (consideradas clave para entender el objeto en la literatura internacional) . En el estudio de los sistemas educativos las dimensiones sistémica y de mayor duración van juntas. ¿Porqué considerar estas dimensiones para el estudio de la escuela secundaria?

En primer lugar porque tanto la escuela secundaria como los propios sistemas escolares son producto de largos procesos de sedimentación institucional (una conjunción de herencias e invenciones que comienza en el siglo XI, cobra forma entre los siglos XV y XVI y se estabiliza entre los siglos XVIII, XIX y mediados del siglo XX). Es claro que esto no quiere decir que para comprender la escuela secundaria haya que remontarse a las Escuelas catedralicias y a los Colegios humanistas pero sí adoptar el uso de categorías que reflejen este proceso de herencia (como se verá más adelante es la función que cumplieron categorías tales como gramática de la escuela o forma escolar -aunque en el uso local se las haya desprendido de ese origen).

En segundo lugar porque la escuela secundaria adquiere sus funciones específicas cuando se sistematiza. Por ejemplo puede decirse que por procesos de herencia institucional el modelo de institución sobre el que se originó la escuela secundaria (los colegios humanistas del siglo XV) siempre distribuyó un tipo de contenido con función selectiva pero esa selección se transformó en segmentación sólo una vez que ese tipo de institución (en una reactualización, recreación o cuasi invención) formó parte de un sistema. Lo mismo ocurrió en la relación con la Universidad: el carácter propedéutico era algo que ya estaba en las Facultades de Artes del siglo XIII; es recién cuando se crearon exámenes de entrada a la Universidad o de finalización de bachillerato para acceder a esa institución cuando la función de la escuela secundaria quedó ligada a la de formación para los estudios universitarios (la succión desde la Universidad). Ubicar a la escuela secundaria como objeto de estudio en el marco del sistema educativo habilita explicaciones dinámicas sobre su funcionamiento (es decir, como parte de procesos de escolarización –la cuestión de las trayectorias-, en relación con las demandas y vacancias de otros niveles educativos y sus

instituciones, en articulación –o no- con esas instituciones y niveles).

Sabido es que en la producción académica del campo local de las Ciencias de la educación escasean los estudios que adopten esta perspectiva. Ya sea desde la Historia de la Educación o desde la Política Educacional es difícil encontrar trabajos que al menos tomen una mediana duración (que es la de los sistemas educativos) e intenten explicar al sistema en su conjunto. El principal problema de esta lectura es que muchas veces busca explicar el todo desde la parte –un caso dentro de un tipo de institución, una reforma, una variación- y esto no siempre resulta apropiado para un objeto como el sistema educativo, que se configura sobre la base de la articulación interinstitucional en un proceso de, al menos, 100 años.

Una excepción podría ser el clásico trabajo de Juan Carlos Tedesco, Educación y sociedad en la Argentina (1986) con su hipótesis sobre la función política de la escuela secundaria (bien discutida en Legarralde, 2000), pero más allá de aquella historia macro política de los clásicos manuales de historia de la educación (Manganiello, 1980; Solari, 1987) o de la lectura más levemente orientada hacia una historia social (o más político sociológica que social) de Tedesco (op.cit), es difícil encontrar estudios con este carácter de comprensividad en la Historia de la educación argentina y, sobre todo, estudios que piensen la configuración del sistema desde su racionalización burocrática (Ringer, 1979) y los efectos que ésta tiene sobre el propio sistema.

Nuevamente un ejemplo puede ser la manera de enfocar el estudio sobre la escuela secundaria: son muy pocos los trabajos que miran a esta escuela y a este nivel educativo desde el lugar que ocupó y ocupa en el sistema educativo. Esto es relevante en la medida que muchos de los problemas de la escuela secundaria se vinculan con su falta de especificidad dentro del sistema. La ausencia de una ley hasta el año 1993 en la Argentina o las históricas discusiones en torno de los fines de la escuela secundaria –preparatoria para la Universidad, vinculada al mundo del trabajo, con pérdida de sentido, entre otros- dan cuenta de ello.

En este punto es bastante llamativo el escaso uso local de algunos autores de referencia en la bibliografía internacional desde finales de los años ´70 para estudiar los sistemas educativos ubicados en su correcta dimensión (la mediana y larga duración). Nos referimos por ejemplo a los trabajos que parten del análisis de variables macro sociales 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). 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 sólo entra en diálogo con el "contexto" sino que adquiere identidad en términos de una dinámica que le es propia.

Pensar al sistema educativo argentino desde la configuración del sistema educativo mismo abre una ventana para indagar sobre los "efectos sistema": ¿qué ocurre cuando

las instituciones educativas –dispersas entre sí hasta fines del siglo XIX- se articulan en función de recorridos que suponen canales de distribución de saberes (y de vidas –o trayectorias-); qué ocurre con esas instituciones y las nuevas que se van configurando, qué mandatos incorporan, bajo qué modelos institucionales, bajo qué patrón de organización pedagógica? .

Finalmente, y a partir de las vacancias señaladas en el estudio sobre la escuela secundaria, se propone un enfoque para atender los supuestos y las dimensiones arriba mencionadas (lo sistémico y la duración). En el campo local de las Ciencias de la Educación, y por distintos motivos que no son objeto de este escrito, tuvo poca relevancia la disciplina de la Educación comparada (a diferencia de lo que ocurrió en buena parte de Occidente desde fines del siglo XIX). La pregunta era: ¿qué enfoque podía ofrecer la producción teórico metodológica de esta disciplina para el objeto "escuela secundaria" frente al problema expansión/modelo institucional?

Uno de los aspectos interesantes de la Educación comparada es que se constituye como disciplina en el momento de configuración de los sistemas educativos (de hecho algunos trabajos proponen la idea de la propia disciplina como promotora del establecimiento de esos sistemas; véase Sobe, 2011). A su vez, es una disciplina que se origina en una práctica de fines del siglo XVIII y del siglo XIX: la pedagogía del viajero. Confluyen en ella entonces dos aspectos importantes respecto de los supuestos que aquí se señalaron: el carácter sistémico de los procesos de escolarización y cierta internacionalización de esos procesos y ese carácter (al menos desde el siglo XVIII en adelante).

La disciplina es sumamente amplia y tiene un grado de diversificación importante y casi inabordable. A los efectos de este escrito interesa destacar dos perspectivas dentro de la Educación comparada que se consideraron pertinentes para comprender mejor la señalada recurrencia de problemas en el plano internacional y en el plano local en la relación entre expansión e institución escuela secundaria.

Una es la perspectiva del sistema mundial[3] cuyos autores de referencia son John Meyer y Francisco Ramirez de la Universidad de Stanford (2002) y cuya teoría se conoce en la Educación Comparada como Teoría de la Cultura mundial (World Culture Analysis). La idea central de estos autores refiere a la institucionalización mundial de la educación como una fuerza dinámica a analizar.

3 De acuerdo con Arnove (2011), dos vertientes principales del análisis del sistema mundial (*World sistem analysis*) surgieron en la bibliografía de las ciencias sociales y la historia a fines de la década del sesenta y a principios de los años setenta. Una asociada al análisis del funcionamiento del sistema capitalista internacional (más orientada al análisis del conflicto) y la otra ligada a la teoría de la "cultura mundial" y los enfoques "neo-institucionalistas" (más orientada al consenso) y liderada por John Meyer y sus colegas de la Universidad de Stanford. Caruso (2008) en un trabajo sobre los orígenes de la globalización refiere a tres teorías sociológicas vinculadas con la que aquí se reseña: la del sistema mundial (Wallerstein), la de la sociedad mundial (Luhmann) y la del gobierno mundial (*world polity*). Incluye los trabajos de la Universidad de Stanford de Meyer, Ramirez y Boli en esta última. El *world polity* como teoría sociológica enfatiza sobre la importancia de la cultura y los marcos institucionales. Los actores se conciben como entidades construidas y motivadas por marcos envolventes sujetos a cambios. Los estudios empíricos desde esta perspectiva encuentran llamativas homologaciones en varias áreas entre países (la educación, los derechos ciudadanos, los derechos de las mujeres, el papel de las ONG´s internacionales, entre otros; véase al respecto Boli, 1997).

Para estos autores la escolarización constituye un tipo de reforma social con gran capacidad para perdurar a lo largo del tiempo puesto que, en tanto tecnología, encarna principios culturales (las ideas de progreso y justicia) que también tienen esas características. Consideran entonces que la educación moderna –el término refiere, a nuestro entender, a la escolarización- tiende a ser una empresa mundial, universal y universalista a través de un sistema de Estado nación que produce e incorpora entidades nacionales que tienen a transformarse en Estados nación con derechos y responsabilidades formalmente similares. En este sentido, como destaca Caruso (2008), la escuela del world polity focalizó sobre los efectos homogeneizantes de la difusión global de la modernidad (p. 836).

En este contexto, la educación es una parte fundamental y casual del modelo cultural de la sociedad moderna o del Estado nación. Especialmente porque tiende a homogeneizar objetivos y tecnologías para el logro de esos objetivos. Describir este fenómeno tiene importancia en sí mismo y, si bien es cierto que algunas de sus producciones recientes tienden a minimizar procesos de coerción e imposición, constituye un buen punto de partida para comprender fenómenos de efectivo alcance mundial como el de la escolarización. Interesa destacar aquí la idea de una cultura de la escolarización dominante que tiene su origen en prácticas educativas pos medievales de Europa central y que a través de diversos viajes a lo largo del tiempo adquiere una forma particular entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX así como el incremento constante de la escolarización desde el siglo XIX y durante el siglo XX sobre la base de formas institucionales con elementos estructurantes muy parecidos.

El problema de la Teoría de la Cultura mundial reside quizá en un uso recursivo del argumento a lo largo de todo tiempo y espacio con un efecto generalizador que no siempre es posible sostener desde la empiria. En este sentido, el cruce de esta perspectiva con la denominada perspectiva socio histórica de la Educación Comparada permite ubicar a este enfoque en ese crossroad de la internacionalización así como atender la demanda hacia una mayor referencia empírica histórica centrada en los casos a analizar: intentar probar conexiones trasnacionales menos explícitas y evidentes a través del uso de marcos teóricos más amplios (véase al respecto Sobe, 2013, p.105).

La idea de una cultura de la escolarización dominante sirve de marco para pensar procesos de transferencia e internacionalización de ideas y prácticas educativas desde los que podría pensarse el caso de la configuración de la escuela secundaria argentina en tanto partícipe de esa dinámica de encuentro entre modelos globales y prácticas locales de escolarización. En términos de Schriewer (2010) el hallazgo más significativo de la investigación comparada no es ni la difusión global de modelos educativos estandarizados transnacionalmente ni la persistencia de redes locales de interrelación sociocultural sino más bien el contraste entre estas dos variables. Cabe destacar aquí también prácticas de invención institucional que puedan darse en el marco de este encuentro y que, por efectos de la internacionalización tal como fuera definida más arriba, se referencian en prácticas globales y locales al mismo tiempo.

Al reconciliar la historia (la dimensión del proceso socio cultural) con la comparación (la

dimensión sistémica) la Educación comparada recupera el lugar de construcción de teoría y se aleja de la mera descripción de fenómenos internacionales.

Cómo abordar el estudio del contraste entre modelos globales y redes socio culturales constituye aún un desafío metodológico para la Educación comparada y para este enfoque. Se trataría de reconstruir configuraciones socioculturales e identificar relaciones específicas entre variables en función de esa reconstrucción en el marco del análisis de procesos de difusión y recepción transcultural cuyo trasfondo lo constituyen los procesos de modernización a gran escala (Schriewer, p.81). Para nuestro objeto esto significa pensar la configuración de la escuela secundaria argentina como un funcional equivalente de procesos similares en países centrales de Europa a través del análisis de la difusión y recepción de ideas y modelos globales. La mirada sobre el contraste entre la configuración sociocultural particular y procesos de alcance más amplio es la que ubicará a este objeto en el plano de la comparación como método científico social y no como operación lógica mental, esto es a través del establecimiento de relaciones entre relaciones en las diferencias encontradas y la conceptualización en términos de «pautas de interrelación» y «configuraciones de sistemas» (Schriewer, 2002).

El interés en poner en conjunto estas dos perspectivas, ya propuesto por autores del campo de la Educación Comparada, radica en los supuestos antes mencionados (la internacionalidad de la cultura de la escolarización bajo el formato de la escuela moderna y de los sistemas educativos) así como en la posibilidad de ver la particularidad del caso (lo específico de la escuela secundaria argentina frente al par expansión/modelo institucional junto con el sostenimiento de una forma de organización del sistema y un modelo institucional con carácter de equivalente funcional de procesos análogos en estados nación europeos); "En otras palabras, la escuela como universal evolutivo resulta menos universal que socioculturalmente particular" (Schriewer, op.cit., p.79).

3. La revisión de categorías en el marco de un enfoque: del sistema a la escuela secundaria

A partir del enfoque reseñado este apartado considera un conjunto de conceptos del desarrollo historiográfico de la Historia de la educación para el análisis de los sistemas educativos y la escuela secundaria: gramática de la escuela, sistematización, institución determinante, entre otros.[4] Se trata de conceptos con distintos grado de uso en la literatura local para el estudio de la escuela secundaria. Se propone aquí discutir dicho uso en función de su clasificación en tres grupos:

4 Las ideas de este apartado fueron presentadas en una ponencia en las XVII Jornadas de Historia de la educación de la Sociedad Argentina de Historia de la educación (SAHE, Tucumán 2012) y serán publicadas en Acosta, 2014.

No utilizados

- Establecimiento Escuela secundaria (établisement secondaire en el original; Savoie y Compère, 2000)

- Instituciones determinantes (Steedman, op.cit)

La primera refiere al estudio histórico de la escuela secundaria como entidad: la relación del establecimiento con su medio social y físico, la identidad y autonomía (cuando está compuesta por partes heterogéneas o depende de autoridades superiores; este punto es de especial relevancia para la escuela secundaria argentina que muchas veces funcionó y funciona dentro o en conjunto con otros establecimientos) y las relaciones de concurrencia o interdependencia con otros establecimientos. Refiere así 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: en el caso de Francia, los autores remarcan el papel de los collège y los liceos (del que son herederos) los que representan polos científico culturales que contribuyeron de manera diversa a la formación de la dinámica urbana al tiempo que reconstruyen su enlace transdiscursivo (sobre qué instituciones se configuran y cómo se instalan en determinado momento para dejar una huella sobre el conjunto del nivel).

La segunda aporta a la idea de especificidad institucional para comprender un modelo institucional. Se centra más en el poder de las instituciones para establecer una dominación no sólo por medio de los tipos de conocimiento, sino también por medio de los rasgos distintivos escolares y de la organización. En el caso de Inglaterra refiere a aquellas instituciones que actuaron como autoridad en el campo de la enseñanza secundaria y que por lo tanto se convirtieron en el marco de referencia de las instituciones de educación secundaria que intentaban acercarse a ellas.

Si se consideran los procesos de configuración y expansión de la escuela secundaria y se los cruza con el concepto de establecimiento de enseñanza secundaria, reseñado más arriba, y el de instituciones determinantes, las preguntas acerca del origen de la escuela secundaria se complejizan. Desde el punto de vista de la configuración surge la pregunta acerca de la relación entre un modelo triunfante y formas institucionales pre existentes (las que se sabe, gracias al concepto de establecimiento de enseñanza secundaria, siempre están presentes). Desde el punto de vista de la expansión surge la pregunta acerca de la relación entre una configuración triunfante y el lugar que esta puede ocupar con vista a la expansión de las instituciones dirigidas a la enseñanza secundaria. El concepto de instituciones determinantes muestra precisamente esa lógica de modelización que bien puede pensarse para otros casos como el de la escuela secundaria argentina (sobre todo por el peso de la matriz estado céntrica en la configuración del sistema educativo).

- Sub utilizados
    - Sistema educativo (Archer, op.cit;, Luhman y Schorr, 1993)

    - Sistematización y segmentación (Muller, Ringer y Simon, 1992)

Ya se mencionó en el segundo apartado del texto la referencia estos conceptos junto con su escaso uso en términos de lo sistémico y la mediana duración para abordar la escuela secundaria. Cabe agregar, en el marco de un enfoque histórico comparado, que no se trataría de limitarse a la descripción de las semejanzas generales que se puedan encontrar en la comparación de la configuración de los sistemas educativos y de la escuela secundaria de algunos países centrales de Europa y la Argentina. La identificación de equivalente funcionales en cada contexto puede servir como nexo entre la teoría general (la configuración de los sistemas educativos y el lugar que ocupó la escuela secundaria en ese proceso) y las relaciones socio culturales propias de cada configuración (la relación expansión/modelo institucional).

- Sobre utilizados
  - Gramática de la escuela (Tyak y Cuban, 1994)
  - Forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994)
  - Cultura escolar (Julia, 2001)

Desde el año 2000 en adelante, y sobre todo en los últimos cinco años, es frecuente encontrar en la literatura local que busca explicar los problemas del cambio en la escuela secundaria el uso de términos tales como formato, forma, gramática, núcleo duro, matriz de configuración, todos ellos en alusión a los conceptos arriba mencionados (véase a modo de ejemplo Southwell, 2011). Como se señalara en el comienzo de este escrito, la potencialidad de estos conceptos radica en su abstracción y, en consecuencia, en su posible transferencia. Sin embargo, tal como advierte Dussel (2012), dichos conceptos tienen la habilidad de organizar programas de investigación en ciertas direcciones transformándose a veces en profecías autocumplidas (crítica ya mencionada a la Teoría de la Cultura mundial).

El uso de estos conceptos resulta paradójico: a veces se lo deslocaliza del contexto de origen en el que fueron desarrollados (esto ocurre particularmente con el concepto de gramática de la escuela) y a veces no se localiza lo suficiente: qué significa decir, en el caso de la escuela secundaria argentina, que comparte un núcleo duro o gramática o forma escolar –de qué manera se transformó en modelo y cómo modelizó sería la pregunta faltante; la forma pareciera estar más descripta, por ejemplo a través de la noción de Terigi (ibid) sobre el trípode de hierro de la organización de la escuela secundaria). Sobre esto también advierte Dussel (op.cit.) quien destaca que estas categorías, entendidas como tecnologías, no permanecen intactas cuando "viajan" puesto que las prácticas locales suponen traducciones en un nuevo marco de relaciones y atributos.

En este punto es interesante destacar que los conceptos de gramática de la escuela y, en menor medida, el de forma escolar, fueron a veces localizados en su carácter más estático (en términos de "núcleo duro") aunque en su origen fueran definidos también como conceptos dinámicos. Por ejemplo, en el caso de gramática de la escuela, David

Tyak y Larry Cuban (op.cit.) introducen el concepto partiendo de la hipótesis de la estabilidad, a lo largo del tiempo, de ciertas características de la forma en que se organizan las escuelas. Para explicar esta perdurabilidad realizan una doble operación que puede vincularse con la traducción literal del término: Grammar of schooling puede leerse como gramática de la escuela pero también puede leerse como gramática de la escolarización. Para el primer caso, gramática de la escuela, cabe tomar la descripción de dos dispositivos que desarrollan los autores: el grado y el Carnegie Unit; estos son los núcleos duros en términos de reglas de organización. Para el segundo caso, gramática de la escolarización, es posible recurrir al análisis del fracaso de procesos de reforma frente a la consolidación de estos dos dispositivos, eje central del argumento de Tyak y Cuban para sostener su implantación y perdurabilidad. Se trata aquí no ya de las reglas en sí, si no de su efecto en el marco de sistemas educativos que se enmarcan en relaciones políticas, económicas, sociales, culturales y pedagógicas.

La lectura de la obra en su totalidad permite advertir que desde la perspectiva de la gramática de la escolarización tanto en el caso de la escuela elemental graduada como en el del high school organizado desde el Carnegie Unit, la lógica del sistema educativo consolidó los dispositivos y los transformó en reglas fijas para privilegiar ciertas finalidades: las trayectorias dentro del sistema (no generar atrasos en el conjunto), la articulación con los estudios siguientes (las funciones de cada nivel) y la estandarización (la asociación entre tiempo-clase-contenido). A esto cabe agregar un elemento de suma importancia para la escuela secundaria como es el establecimiento de un modelo de referencia (ver el punto sobre Instituciones determinantes). En este caso fue el del high school y la Carnegie Unit (la escuela "real" como la llamaban los padres y profesores que se oponían a las reformas).

La conjunción entre el enfoque histórico comparado y el uso de conceptos con potencial de transferencia respecto de los procesos de escolarización permite precisar las preguntas sobre el par expansión/modelo institucional[5]. Se trata entonces de indagar sobre la escuela secundaria argentina en términos de categorías con potencial para explicar los procesos de génesis, configuración, expansión y cambio en el desarrollo de la escuela secundaria.

En síntesis, si se sigue el enfoque antes reseñado, la forma escolar (con su gramática de escolarización y con la configuración de su propia cultura) sería lo que interactúa con los estados nación y al hacerlo genera procesos de configuración de la escolarización: una cultura de la escolarización. Es esta cultura la que adquiere carácter de internacionalidad (internacionalización más transferencia) la que sumada a procesos de externalización (la búsqueda externa para la legitimación del propio sistema) genera procesos isomórficos

5 Para Burke (2007) un modelo es un constructo intelectual que simplifica la realidad a fin de destacar lo recurrente, lo general y lo típico y presenta estos aspectos bajo la forma de conjuntos o rasgos de atributos. Los modelos pueden pertenecer a grupos politécticos: el grupo se define no por un único atributo si no sobre la base de un conjunto de atributos (los históricos) tales que cada entidad posee la mayor parte y cada uno de ellos es compartido por la mayoría de las entidades (parecidos de familia) (pág. 55). Esta definición resulta de utilidad para pensar el concepto de modelo institucional: qué es lo que se comparte en términos de parecidos de familia.

(como la sistematización y la segmentación). Estos elementos sirven para dar cuenta de la convergencia internacional en los procesos de escolarización.

Al mismo tiempo, esta cultura de la escolarización produce efectos en procesos locales de configuración de sistemas y niveles educativos. De esta manera, es posible distinguir un efecto escolarización (la gramática de la escolarización que supone una gramática escolar y una forma escolar), un efecto sistémico (la configuración de niveles y el lugar que ocupan en los procesos de sistematización y segmentación determinadas instituciones) y un efecto modelo institucional (¿qué se arrastra cuando una institución se define como parte de una red de formatos similares -modelo en el sentido de parecidos de familia, atributos comunes en términos de curriculum y organización institucional-?).

Para finalizar la tabla siguiente presenta una síntesis de los conceptos presentados en relación con el objeto escuela secundaria. Las variables se presentan desde aquellas con mayor grado de internacionalización hasta aquellas en las que la configuración local adquiere más relevancia:

Tabla 1. Variables y conceptos para el estudio del objeto escuela secundaria desde un enfoque histórico comparado.

Variables del escenario de la escolarización (mayor grado de internacionalización)	**Variables ligadas a la cultura de la escolarización**	**Variables ligadas a la configuración de los sistemas educativos**	**Variables ligadas a la configuración de modelos institucionales (mayor grado de localización)**
*Industrialización *Regímenes liberales *Urbanización y cambios sociales *Organización del Estado Moderno	*Grammar of Schooling *Forma Escolar *Cultura Escolar	*Sistematización *Segmentación	*Procesos de sedimentación de herencias institucionales (transferencias) *Instituciones determinante (forma modélicas de operar)

Fuente: Acosta, F. Informe de investigación Proyecto UNGS 30/3091.

4. Supuestos, enfoque y categorías en acción: los aportes para el objeto "escuela secundaria" y el problema expansión/modelo institucional

El recorrido de los apartados anteriores puede sintetizarse en:

Un recorrido investigativo que permitió recortar el problema desde el objeto "escuela secundaria" y su aparente inmutabilidad hasta el problema del par expansión/modelo institucional

La adopción de un enfoque histórico comparado y la revisión de ciertos conceptos con potencial de transferencia para recuperar la dimensión sistémica y de mayor duración propia de los sistemas educativos y su institucionalización (entendiendo a la escuela se-

cundaria como parte de ese proceso)

El recorte de un conjunto de variables a estudiar en distintos casos con el fin de precisar las variaciones en la configuración local (lo que Schriewer llama el análisis de la diferencia).

Para concluir, resta presentar algunas de las preguntas de investigación habilitadas por este tipo de enfoque en el marco de proyecto de investigación UNGS 30/3091:

Tabla 2. Ejercicio con variables y conceptos para el estudio de la configuración de la escuela secundaria.

Variables	**Variables del escenario de la escolarización (mayor grado de internacionalización)**	**Variables ligadas a la cultura de la escolarización**	**Variables ligadas a la configuración de los sistemas educativos**	**Variables ligadas a la configuración de modelos institucionales (mayor grado de localización)**
Caso				
Inglaterra	Industrialización + Urbanización	Escuela elemental graduada urbana sobre impuesta a método mutuo sobre base de acción filantrópico religiosa	Sistematización tardía (pcios siglo XX) Segmentación por diferenciación interinstitucional (en relación con la Universidad)	Grammar schools (siglo XV) *Public schools*
Francia	Regímenes liberales + Organización Estado moderno	Escuela elemental graduada urbana sobre impuesta a método mutuo de tipo burócrato cívica	Sistematización temprana Segmentación por diferenciación intrainstitucional	Colegios Jesuitas *Lycée*
Alemania (Prusia)	Organización Estado moderno (con énfasis militar)	Escuela elemental graduada sobre impuesta a escuela dominical rural de tipo burócrato nacionalista	Sistematización pre internacionalización Segmentación por diferenciación vertical	Colegios humanistas (gymnasium, academia) *Gymnasium* *Realshcule?*
Países Nórdicos	Organización Estado moderno + Regímenes liberales	Escuela elemental graduada sobreimpuesta a escuela dominical rural de tipo nacional	Sistematización temprana Comprensividad temprana	Escuela de latinidades *Middle school*
Estados Unidos (Norte)	Regímenes liberales + Urbanización (inmigración)	Escuela elemental graduada urbana sobre impuesta a la plurigrado rural de tipo *melting pot*	Sistematización temprana Comprensividad temprana sobre la base de la Universidad (*Carnegie unit*)	Colegios humanista-reformista *High school*
Argentina	Organización Estado moderno + Urbanización (inmigración)	Escuela elemental graduada urbana detipo burócrato cívica	Sistematización temprana ¿Segmentación? ¿bajo qué formas –circuitos educativos?	Transferencia colonial (Colegios Jesuitas) Transferencia pos colonial (Francia, Inglaterra, Alemania, USA) Colegio nacional ¿cómo se llegó al modelo? ¿fue el único? ¿cómo se impuso y modelizó?

Fuente: Acosta, F. Informe de investigación Proyecto UNGS 30/3091.

Tabla 3. Ejercicio de preguntas para el estudio del problema expansión/modelo ins-

titucional desde un enfoque histórico comparado.

Variables	Expansión escuela secundaria 1940-1970 (porcentaje por grupo de edad)	Modelo institucional
Caso		
Inglaterra	6% a 52% hacia 1975	*Comprehensive school* 1965 (RC con sistema de *elite* paralelo; inconcluso)
Francia	3% a 50% hacia 1975	Creación Collège 1965-1980 (RC con trayectos diferenciados) No avanza reforma*Lycées*
Alemania	6% a 30% hacia 1975	Experiencia piloto escuela unificada 1960 (RC limitada)
Países Nórdicos	8-10% a 30% hacia 1975	Consolidación escuela secundaria común 9 años (RC 1960-1970)
Estados Unidos (Norte)	10 % (fines siglo XIX) a 80% hacia 1965	*High school* integrados (Comprensividad con *streaming*)
Argentina	¿expansión comparte el período? ¿es continua o por saltos de incremento?	¿existencia de reformas comprensivas o tendencia hacia la comprensividad de origen? ¿existencia de variantes específicas: por ejemplo "modalidad"? ¿unificación por contenidos comunes? ¿sobre impresión de modalidades por planes de estudio? ¿qué nueva configuración institucional surge de los procesos de expansión?

Fuente: Acosta, F. Informe de investigación Proyecto UNGS 30/3091.

Este conjunto de preguntas llevó al estudio de la hipótesis sobre los resultados de la relación entre expansión y modelo institucional que se planteó en términos de la dinámica de incorporación-expulsión simultánea de la escuela secundaria argentina y su posible relación con el modelo institucional determinante.

En un proyecto de investigación actual (PICT 2010 2014) se indaga sobre dicha dinámica relacional en tres escalas: nacional, provincial (pcia Bs.As.) y local (Región IX Pcia. de Buenos Aires) como marco para estudiar las posibilidades y los límites histórico comparados a propuestas de cambio en la escuela secundaria (por ejemplo el programa del Ministerios de Educación nacional "Planes de Mejora"). Un ejercicio de este tipo se realizó en un estudio comparado sobre políticas de cambio en la escuela secundaria:

Tabla 4. Ejemplo de análisis de políticas en relación con el cambio de modelo institucional a partir del análisis comparado de casos.

Tipo de política	"De perfeccionamiento" (ej. PROA España)	De acomodamiento a deudas con foco en la cultura institucional (ej. LPT Chile)	De acomodamiento a desafíos con foco en la cultura escolar (ej. Student Success Ontario, Canadá)	De alteración del dispositivo (ej. EdR CABA, Argentina)
Características				
Objetivo	"Perfeccionar" la eficacia del dispositivo escolar moderno para asegurar trayectorias completas en todos	"Perfeccionar" el dispositivo escolar moderno para asegurar trayectorias completas de alumnos en vulnerabilidad social	"Modificar" aspectos de la cultura escolar del formato moderno para lograr mayor eficacia en la trayectoria de todos	"Cambiar" dispositivos del núcleo duro de la escuela secundaria moderna para lograr eficacia en la incorporación y retención de jóvenes fuera del sistema educativo

Tipo de política	**"De perfeccionamiento" (ej. PROA España)**	**De acomodamiento a deudas con foco en la cultura institucional (ej. LPT Chile)**	**De acomodamiento a desafíos con foco en la cultura escolar (ej. Student Success Ontario, Canadá)**	**De alteración del dispositivo (ej. EdR CABA, Argentina)**
Características				
Estrategias a considerar	*Programas de articulación primaria/secundaria (trayectoria) *Programas de refuerzo a la enseñanza (clases extraescolares) *Programas de apoyo a la enseñanza (tutorías personalizadas/monitores) *Programas de "enganche" con la cultura escolar (actividades extra en la escuela) *Programas de mediación escolar	*Programas de becas compensatorias *Programas remediales de nivelación de alumnos *Programas de renovación e innovación pedagógica *Desarrollo institucional (lograr una cultura institucional propia a través de un plan de acción)	*Desarrollo de una nueva visión: una cultura escolar centrada en el éxito en el aprendizaje *Programas de flexibilización curricular *Programas de articulación primaria/secundaria *Programas para trayectoria educativa (articulación mundo del trabajo, articulación estudios pos obligatorios *Programas de relevancia para los intereses de los jóvenes (opcionalidades, *e-learning*, entre otros)	*Modificación régimen académico (armado de trayectorias por asignatura y niveles) *Nuevas funciones de enseñanza (grupos variables y variados, no graduados por edad) *No gradualidad: recorridos para cada trayectoria *Funciones de sostén y apoyo a la enseñanza (tutorías, apoyo extraescolar)
Implementación y recursos	Generalizada Recursos financieros para profesores tutores/ coordinador/monitores, insumos materiales	Focalizada *Recursos financieros para becas, insumos materiales, planes institucionales *Recursos de capacitación y material para la innovación pedagógica *Asesoría externa continua	Generalizada *Recursos financieros para líderes del programa y profesores de recuperación de créditos *Recursos para la asesoría en el desarrollo de programas y entrega de materiales de innovación	Focalizada *Recursos para creación de oferta institucional *Recursos para nuevas funciones docentes *Recursos de capacitación y material de innovación *Asistencia técnica

Fuente: Acosta, F. (2013). Las reformas de la educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur. Revista Educaçao Unisinos, vol. 17, nº 3. Setembro-Dezembro. Pp. 184-198.

A modo de cierre

Como se señaló al comienzo este trabajo consistió en un recorrido sobre la producción de investigación referida a la escuela secundaria en dos dimensiones: la articulación con estudios previos y contemporáneos (primer apartado) y la búsqueda de un enfoque que proveyese herramientas para las vacancias detectadas (segundo y tercer apartado).

En tanto recorrido, adoptó muchas veces un registro inductivo antes que deductivo para intentar mostrar dos cosas: por un lado el tipo de preguntas de investigación que puede habilitar un enfoque como el propuesto (aunque algunas parecen ya resueltas, a veces se trata de supuestos reificados sobre los que no se encuentran investigación de base); por otro lado el tipo de vínculos que se puede establecer entre la investigación y el análisis de las políticas sobre la escuela secundaria (toda vez que, como se señaló al comienzo del trabajo, el problema se formule tal como aparece en la relación entre estos dos ámbitos, investigación y política, esto es en la relación entre expansión y modelo institucional).

Bibliografía

ACOSTA, F. (2008). *Escuela media y sectores populares: posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: La Crujía.

_____ (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*, 42,3-13 .

_____ (2011b). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España. Buenos Aires*: IIPE UNESCO Buenos Aires.

_____ (2012). "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX". *Cadernos de História da Educaçao*, 11, 131-144.

_____ (2013). Las reformas de la educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur. Revista Educaçao Unisinos,17 (3), 184-198.

_____ (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". *Revista Tiempo, espacios, educación*, 1 (2). En prensa.

ARCHER, M. (1979). *Social origins of education systems*. London: Sage.

ARNOVE, R. (2011). "La perspectiva de análisis del "Sistema mundial" y la educación comparada en la era de la globalización". *Relec*, 2, 51-72.

BOLI, J., & THOMAS, G. M. (1997). World culture in the world polity: A century of international non-governmental organization. *American sociological review* Vol. 62, 171-190.

BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Flacso/Miño y Dávila editores.

_____ (1999). La educación secundaria en Europa y América Latina. Síntesis de un dialogo compartido. En Braslavsky, C (Eds.), *La educación secundaria. ¿Cambio e inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp.223-282). Buenos Aires: Santillana.

BURKE, P. (2007). *Historia y teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

CARUSO, M. (2008). World Systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education. *History of Education*, 37(6), 825-840.

CARUSO, M. & TENORH, H. (2011). Introducción: conceptualizar e historizar la internacionaliza-

ción y la globalización en el campo educativo. En Caruso, M. & Tenorh, H. (Ed.), Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global (pp. 13-35). Buenos Aires: Granica.

COMPÈRE, M.M. y SAVOIE, Ph. (2001). L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation. Histoire de l´education, 90, 5-20.

DUSSEL, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).

DUSSEL, I. (2012). The assembling of schooling. Discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. Paper presentado en 56 Conferencia Anual de la Comparative and International Education Society, Puerto Rico, Abril.

GALLART, M. A. (2006) *La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional*. Buenos Aires: Stella.

GREEN, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.

Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el format de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 17 (2), 57-70.

JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educaçao*, nº 1, 9-44.

KAELBLE, H. (2011). Hacia una historia social europea de la educación. En Caruso, M. & Tenorh, H. (Ed.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 157-182). Buenos Aires: Granica.

LEGARRALDE, M. (2000). *Historia del colegio nacional de la plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos*. Informe anual proyecto de investigación, UNLP.

LEGARRALDE, M. (1998). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887. *Propuesta Educativa*, 21, .

LUHMANN, N., & SCHORR, K. E. (1993). *El sistema educativo: Problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara.

MANGANIELLO, E. M. (1980). *Historia de la educación argentina: Periodización generacional. Buenos Aires*: Librería del Colegio.

MEYER, J. y F. RAMÍREZ (2002). La institucionalización mundial de la educación. En Schriewer, J. (comp.), Formación del discurso en la Educación Comparada. (107-130). Barcelona: Ediciones Pomares.

MUELLER, F. (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 37-86). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.

RINGER, F. K. (1979). *Education and society in modern Europe*. Bloomington: Indiana University Press.

_____ (1992). La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920. En Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (comps.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920 (pp. 87-130)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.

SCHRIEWER, J. (2002). Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. En Schriewer, J. (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, (pp. 13-40). Barcelona: Pomares-Corredor.

_____ (2010). Comparación y explicación entre causalidad y compeljidad. En Schriewer, J. y Kaelbe, H (Comp.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar* (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

_____ (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En Caruso, M. & Tenorh, H. (Ed.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio globa*l (pp. 41-94). Buenos Aires: Granica.

SIMON, B., MÜLLER, D., & RINGER, F. K. (comps.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Servicio de Publicaciones.

SOBE, N. W. (2011). El viaje, las ciencias sociales y la formación de las naciones en la educación comparada de principios del siglo XIX. En Caruso, M. & Tenorh, H. (Ed.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 263-294). Buenos Aires: Granica.

_____ (2013). Entanglement and transationalism in the history of american education. En Popkewitz. Th. (ed.), *Rethinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods and knwoledge* (pp. 93-108). USA: Palgrave Macmillan.

SOBE, N.W. y KOWALCZYK, J. (2012). The problem of context in comparative educational research. *ECPS journal*, 6, (51-74).

SOLARI, M. H. (1987). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.

SOUTHWELL, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6 (1), (67-78).

STEEDMAN, (1992). Instituciones determinantes: las "endowed grammar schools" y la sitemati-

zación de la educación secundaria inglesa. En Simon, B., Müller, D., & Ringer, F. K. (comps.) (1992) *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 161-194). Madrid: Servicio de Publicaciones.

TEDESCO, J.C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones del Solar.

TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17 (1), 63-72.

TIRAMONTI, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Argentina: Manantial.

TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comps.) (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Argentina: Manantial/Flacso.

TYACK, D. B., CUBAN, L., & TYACK, D. B. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform. USA*: Harvard University Press.

VINCENT G., LAHIRE, B. y D. THIN (1994). Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En Vincent, G. (Dir.), *L'éducation prisionnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés indsutrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

WIBORG, S. (2009). *Education and social integration. Comprehensive Schooling in Europe. USA*: Palgrave MacMillan.

INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS DEL NIVEL SECUNDARIO: UNA DISCUSIÓN DE LOS ENFOQUES Y ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN DOS ESTUDIOS

Jorge M. Gorostiaga, Universidad Nacional de San Martín / CONICET / Universidad Torcuato Di Tella

Introducción

En esta ponencia analizo los enfoques teóricos y las estrategias de investigación empleadas en dos estudios sobre las políticas para la educación secundaria en los que participé. Mientras que en un caso se estudiaron las políticas de cambio de estructura académica en una provincia argentina a principios de la década de 2000 y dentro del marco de las políticas nacionales de la reforma de los noventa, en el otro caso se investigó sobre las políticas y programas ligados a mejorar el acceso y la igualdad en la secundaria posteriores a la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) de 2006. En conjunto, ambos estudios han cubierto, en forma modesta y parcial, la problemática de la ampliación de oportunidades educativas en el nivel secundario de nuestro país y sus implicancias en términos de calidad y equidad durante las dos últimas dos décadas, una problemática que continúa siendo central para las políticas del nivel.

Si bien los dos proyectos difirieron en importantes aspectos (tipo de estudio, alcance, diseño metodológico, etc), compartieron un conjunto de preocupaciones teóricas y metodológicas que permite identificarlos como parte de una misma línea de indagación[1]. La ponencia describe, en primer lugar, cómo se originaron ambos estudios y cómo fueron los procesos para establecer sus objetivos y diseños metodológicos. En segundo lugar, se profundiza acerca de

1 Aunque el artículo no ahondará en este sentido, es preciso reconocer que las elecciones teóricas y metodológicas en el campo de la política educativa no son asépticas sino que responden a posicionamientos políticos y éticos (Ball, 1997).

las maneras en que cada uno de los estudios adoptó, por un lado, un enfoque de conceptualización y abordaje de las políticas educativas que propone un análisis a distintos niveles territoriales (regional, nacional y provincial) y que concibe a las políticas como productos inacabados en constante re-significación; y, por otra parte, dialogó con la discusión teórica sobre las relaciones entre igualdad social y escolaridad en el contexto latinoamericano y, en particular, argentino. En este sentido, se analiza qué estrategias de investigación se derivaron del posicionamiento respecto a esas dos cuestiones teóricas. Finalmente, en la conclusión se reflexiona sobre los límites y potencialidades de los enfoques y estrategias discutidas, así como sobre sus Implicancias para la agenda futura de investigación sobre la escuela secundaria.

Caracterización de los dos estudios

En esta sección describo cómo se originaron ambos estudios y cómo fueron los procesos para establecer sus objetivos y diseños metodológicos. La investigación conducida en el año 2002 (en adelante, referida como primer estudio) abordó la reforma del nivel medio en la Provincia de Buenos Aires, la cual se venía implementando desde 1996, y tuvo como sede al *Institute for International Studies in Education* (Universidad de Pittsburgh)[2]. En un estudio previo sobre el caso argentino[3] se habían identificado los aspectos principales de la reforma del secundario a nivel nacional, algunos de sus problemas de implementación y de sus efectos. Al mismo tiempo, se había hecho evidente que para profundizar el análisis y comprender la dinámica de los cambios en marcha era necesario estudiar el proceso de reforma a nivel provincial, en vista del grado de descentralización del sistema educativo y de las diversas estrategias de instrumentación de los cambios establecidos por la Ley Federal y los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Dadas estas particularidades, se decidió llevar adelante una investigación centrada en casos provinciales con un equipo conformado por la directora del proyecto previo (Clementina Acedo), una investigadora con base en la Argentina (Silvia Novick de Senén González) y por mí, el investigador que había tenido a su cargo la elaboración del caso argentino. El objetivo general del proyecto fue contribuir a entender los procesos de reforma del nivel secundario en un contexto descentralizado, vinculándolo con tendencias globales de política educativa. Este objetivo surgió del proyecto anterior, como profundización del análisis del caso argentino.

Por cuestiones presupuestarias, se optó por estudiar un solo caso provincial. La investiga-

2 El proyecto contó con financiamiento del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Pittsburgh para la realización del trabajo de campo.

3 El proyecto Reforma del Nivel Secundario del *Institute for International Studies in Education* (Universidad de Pittsburgh, EE.UU.) había analizado las tendencias en la reforma de la educación secundaria en 5 regiones: Países Árabes, África Subsahariana, Asia, Europa del Este, y América Latina y el Caribe, a partir del relevamiento de políticas nacionales instrumentadas en los diez años anteriores, junto con el estudio de cinco casos: Argentina, Egipto, Indonesia, Kenia y Rumania (Acedo, 2001). Los objetivos de ese proyecto eran contribuir a los debates sobre la reforma del nivel secundario a nivel mundial y constituirse en un insumo para el trabajo de organismos multilaterales y bilaterales de desarrollo educativo que ayudara a la toma de decisiones referidas a políticas nacionales

ción tomó el caso de la Provincia de Buenos Aires, considerando tanto su peso político y educativo como el hecho de haber sido una de las jurisdicciones que más había avanzado en la implementación de la reforma. También se decidió centrar el estudio en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB3) debido a que este ciclo era el que suponía una extensión de la educación obligatoria y una reformulación más fuerte del modelo de escuela secundaria tradicional, y a que el Polimodal era de más reciente implementación[4]. A la vez, teniendo en cuenta los acontecimientos que Argentina vivía en los meses previos al trabajo de campo, se decidió incluir un análisis específico sobre los efectos que la crisis económica podría estar teniendo sobre la implementación de la reforma.

Consecuentemente, los objetivos específicos del estudio fueron los de analizar: 1) la instrumentación en una provincia de la reforma nacional propuesta desde mediados de los años noventa; 2) las políticas y programas provinciales que apuntaran a mejorar la calidad y la equidad de la educación secundaria; y 3) los posibles efectos de la crisis económica argentina del año 2001 en la implementación de la reforma. El proyecto se planteó como un estudio de caso de tipo exploratorio e instrumental (Stake, 1995; Grupo L.A.C.E., 1999) que permitiría entender mejor algunos dilemas planteados a nivel provincial para la implementación de la reforma nacional, pero partiendo de la hipótesis (planteada en el estudio previo sobre el caso argentino) de que las provincias habían ensayado variadas respuestas frente a la política central.

Este estudio se basó en trabajo de campo realizado principalmente en la Provincia de Buenos Aires durante el mes de mayo de 2002. Los métodos utilizados fueron el análisis de fuentes secundarias y de documentos (de política, estadísticas, evaluaciones, informes de encuentros de supervisores, etc.) y entrevistas semi-estructuradas[5]. Se recopilaron documentos oficiales, se entrevistó a funcionarios nacionales y provinciales, a investigadores y actores escolares, y se realizaron algunas visitas a escuelas y observaciones de clases. Además, se utilizó material recopilado por Silvia Senén González en 1997 durante su trabajo de campo para una evaluación de la implementación de la reforma educativa en la Provincia de Buenos Aires (UNESCO, 1998). Las entrevistas y observaciones realizadas en las escuelas no se plantearon como representativas dada la imposibilidad de generalizar a partir del estudio de una muestra muy pequeña (3 escuelas EGB y 1 Polimodal de un distrito del Conurbano), ni para contrastar hipótesis, sino como forma de ilustrar algunas de las tendencias y problemáticas identificadas en el estudio de la política provincial, y, al mismo tiempo, para dar un espacio a voces de directivos y maestros que pudieran ser contrastadas con las visiones de funcionarios y de académicos.

El segundo estudio, realizado entre 2011 y 2012, no adoptó, a diferencia del anterior, la forma de un proyecto de investigación formal, sino que se trató más bien de una indagación con dos momentos: uno de análisis comparado y otro centrado en la profundiza-

4 La reforma establecida a nivel nacional reemplazó la estructura de primaria (7 años, obligatoria) y secundaria (5 anos, no obligatoria) por la Educación General Básica (9 años divididos en 3 ciclos de 3 años cada uno, obligatorios) y el Polimodal (3 años, no obligatorio).

5 Los resultados del estudio están presentados en Gorostiaga, Acedo y Senén González (2003). Se puede encontrar un análisis más pormenorizado del proceso de investigación en Gorostiaga (2010).

ción del caso argentino, y fue conducido exclusivamente por mí[6]. Este segundo estudio se origina en la preocupación por entender las tendencias de las políticas educativas en el contexto de un cambio de orientación política y de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006); y, particularmente, en el interés por explorar las posibilidades de esas políticas de aumentar el acceso al nivel secundario, entendiendo acceso en sentido amplio (ingreso, permanencia y egreso en condiciones de calidad), para los sectores tradicionalmente excluidos de este nivel.

La obligatoriedad del nivel medio declarada en la LEN y el discurso sobre una "nueva secundaria" que comenzó a articularse desde el ministerio nacional luego de sancionada la ley constituían un escenario propicio para retomar el análisis sobre el nivel. Ya desde la discusión del proyecto de ley, la ampliación de la obligatoriedad a todo el nivel secundario se planteó como uno de los principales cambios propuestos en el sistema educativo (Terigi, 2006). Si bien la escuela secundaria había tenido un espacio importante en las iniciativas de política de los años anteriores (por ejemplo, con las leyes de educación técnica y de financiamiento educativo), a partir de la LEN aparecía como un aspecto central de la agenda del ministerio y de la coordinación de políticas entre los gobiernos nacional y provinciales. A esta centralidad de las políticas sobre la secundaria se le agregaba la reedición, en un escenario político distinto, de cuestiones presentes en la reforma anterior, concretamente la ampliación de oportunidades educativas y la discusión sobre la redefinición organizacional de la escuela media. El objetivo general de la investigación fue el de comprender la racionalidad, alcances e implicancias de las políticas de reforma del nivel secundario en la Argentina dirigidas a ampliar el acceso de los sectores más desfavorecidos socialmente.

Como señalé antes, este segundo estudio tuvo dos momentos. Por un lado, un componente comparado a nivel sub-regional (Cono Sur), en el cual se contrastaron las políticas argentinas con algunos aspectos de los casos de Chile y Uruguay, países que, a pesar de diferir respecto a la dimensión y al tipo de organización del sistema educativo, habían partido a principios de los 90, como Argentina, de situaciones con altos niveles de escolaridad primaria y secundaria en relación con la media de la región. El ejercicio de comparación no se planteaba como un aporte del caso argentino para entender o demostrar las tendencias regionales o globales, o para reforzar una tesis en particular, como podría ser la de la institucionalización cultural mundial (en boga dentro del campo de la educación comparada), sino para ayudar a entender el propio caso argentino. El objetivo específico fue contrastar las políticas y programas implementados para hacer efectivo el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel medio en los tres países. El foco estuvo puesto en la identificación de similitudes en los propósitos y naturaleza de las políticas, a través de un análisis de los principales programas que tenían como objetivo mejorar las tasas de ingreso, retención y graduación. En los casos de Chile y Uruguay, este análisis se hizo en base a las respectivas leyes generales de educación y algunos documentos oficia-

6 Como señala Nudzor (2009), si bien ambos enfoques pueden ser vistos como complementarios, el enfoque tradicional tiende a separar los procesos de formación/diseño de las políticas de la etapa de implementación como compartimentos estancos. La visión de las políticas como proceso es más contingente, busca captar el dinamismo y el conflicto inherente a todo el ciclo o trayectoria de una política educativa.

les publicados online, pero fundamentalmente a través de fuentes secundarias (estudios de investigadores de los dos países sobre los programas implementados). En el caso de Argentina, se trabajó con las disposiciones de la LEN, resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), y documentos del ministerio de educación nacional y de organismos provinciales.

En el otro momento de este segundo estudio se profundizó en el caso argentino en un análisis de la lógica y direccionalidad de las políticas que a nivel nacional y, en menor medida provincial, se habían diseñado para hacer efectiva la obligatoriedad del nivel secundario. El objetivo especifico fue analizar en qué medida las políticas de obligatoriedad se habían orientado a promover una mayor igualdad en el sentido de reducir las brechas de recursos (por ejemplo, infraestructura, materiales, docentes adecuadamente capacitados) y oportunidades educativas (de acceso a la escolarización y de aprendizaje) entre los distintos sectores sociales. Este objetivo se definió teniendo en cuenta que el propio diagnóstico realizado por el ministerio nacional reconocía la segmentación y segregación social del sistema como uno de sus principales problemas, y que los objetivos declarados de las políticas apuntaban a eliminar o reducir ese fenómeno. La metodología empleada apuntó al análisis de los objetivos, alcances e instrumentos de las políticas nacionales y de algunos ejemplos de políticas provinciales, así como de los objetivos y las acciones propuestas por los programas nacionales y provinciales destinados a mejorar el acceso y las condiciones de escolaridad de los sectores más desfavorecidos. La principal fuente de datos fueron documentos oficiales, aunque también se utilizaron algunas fuentes secundarias (principalmente, trabajos sobre la implementación de políticas y programas en algunas jurisdicciones).

Enfoques teóricos y estrategias de investigación

Uno de los aspectos teóricos común a ambos estudios es el de una concepción sobre el estudio de las políticas educativas influida por aportes de la sociología de las políticas educativas, especialmente de su variante post-estructuralista (Ball, 1994; Taylor et al., 1997), y de una antropología de la implementación de políticas educativas (Hamman y Rosen, 2011). En Argentina, el enfoque de Stephen Ball ha sido adoptado en algunas investigaciones sobre políticas educativa de los últimos años (por ejemplo, Miranda, Senén González y Lamfri, 2003; Beech, 2007; Novick de Senén González y Vilella Paz, 2013). También se emparenta con otras aproximaciones al análisis de las políticas educativas que, en base a conceptos como el de re-territorializacion (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2000) o regulación (Veleda, 2009), enfatizan las tensiones y transformaciones de las políticas en su tránsito por diferentes territorios habitados por distintos tipos de actores.

En ambos estudios se optó por una concepción de las políticas educativas como procesos antes que el enfoque técnico-racional, más tradicional, de las políticas públicas como solución de problemas (Nudzor, 2009)[7]. Esta es una visión según la cual las políticas edu-

7 Un importante elemento de ese discurso global es el de la centralidad de la educación en la nueva economía del conocimiento

cativas, a la vez que son crecientemente influidas por discursos supra-nacionales, son resistidas o apropiadas y re-significadas a niveles intermedios y locales por sujetos con cierto grado de agencia (Levinson y Sutton, 2001). La política como texto se transforma en distintos discursos dependiendo de los contextos (tradiciones locales) y de la (in)acción de los actores, lo que se relaciona con el carácter "incompleto" de las políticas educativas (Ball, 1997). Esta visión también toma en cuenta los condicionantes globales y la relación de las políticas educativas con procesos más amplios de reformulación del rol del Estado o de cambios económicos y sociales, sin ignorar entonces los elementos estructurales que condicionan las posibilidades de re-orientar las políticas desde el meso-nivel o desde la base del sistema.

Esta concepción intentó aplicarse en el primer estudio tanto al caso de las políticas nacionales en su re-significación a nivel provincial, como a las políticas provinciales en su re-significación a niveles intermedios (especialmente por parte de los supervisores) y al nivel de las escuelas. En forma más general, implicó también concebir la reforma educativa argentina de la década de 1990 como una respuesta a un conjunto diverso de demandas, incluyendo las derivadas de la reformulación del papel del Estado y las de la inserción competitiva en la economía mundial.

Se procuró estudiar la "trayectoria" de la política de implementación del Tercer Ciclo (Ball, 1997), analizando distintos niveles: nacional, provincial, escuelas, pero con mayor énfasis en el nivel provincial. Esto supuso privilegiar algunas instancias fundamentales como las definiciones de carácter nacional luego de sancionada la Ley Federal de Educación y las políticas de los primeros años de adopción de la reforma en la provincia (1996-98). Las entrevistas se orientaron, primero, a comprender la dinámica de la reforma provincial y su interrelación con las políticas nacionales a partir de las visiones contrastantes de actores gubernamentales y ex funcionarios del nivel nacional y provincial, y de académicos. En segundo lugar, a entender cómo se habían implementado las políticas en las escuelas a partir de las visiones de equipos técnicos de la Dirección de Escuelas provincial y de actores escolares. La triangulación entre los datos obtenidos del análisis de fuentes secundarias, los datos surgidos de entrevistas a funcionarios y docentes, y el análisis de documentos oficiales sirvió para caracterizar las estrategias que adoptó la reforma en la provincia y para ejemplificar posibles re-significaciones a nivel de las escuelas.

El segundo estudio se mueve exclusivamente al nivel macro de la política, entre las políticas y programas nacionales y provinciales, pero conservando esa concepción de las políticas que reconoce cómo los distintos niveles de gobierno pueden reformular el texto original de las políticas. El análisis comparado permite ver que importantes aspectos de la política argentina sobre el secundario son parte de tendencias globales –o al menos regionales—que ponen el acento en la inclusión social y un universalismo básico (Jacinto, 2010). En esta concepción, las políticas, más que ser transferidas desde otros países o regiones, son productos híbridos influidos tanto por factores locales como por un discurso o agenda global en la que tienden a prevalecer los intereses y visiones de los

(Taylor et al., 1997).

actores (países y organismos internacionales) centrales (Ball, 1998; Barroso, 2004)[8]. Sin embrago, este momento de investigación comparada no se enfocó, como ya señalé, en ese discurso global sino que buscó dimensionar mejor el significado y los limites de las políticas nacionales.

En la profundización sobre el caso argentino, por su parte, los casos provinciales muestran una continuidad respecto a los lineamientos de la política nacional. Si bien no se llega en esta investigación al nivel de las escuelas, el movimiento desde el ámbito más general de la legislación –en este caso, la LEN—, pasando por instancias como las resoluciones del CFE y los programas nacionales hasta llegar a los programas provinciales, permite, no obstante, apreciar que en el proceso de construcción de las políticas y de su interpretación a diferentes niveles de gobierno algunos elementos del texto de la política son privilegiados y otros son descartados.

La vinculación entre igualdad social y escolaridad fue otra preocupación teórica central para ambos estudios y que tuvo implicancias en las estrategias de investigación empleadas. Dentro de esta amplia problemática, el foco estuvo puesto en los mecanismos y acciones que los sistemas educativos pueden utilizar para evitar o disminuir las desigualdades y segregaciones al interior de los propios sistemas. La investigación sobre educación y desigualdad ha sido un tema central en la sociología de la educación y, en menor medida, en la educación comparada desde la década de 1960. Particularmente relevante en los estudios aquí analizados, en especial en el segundo, es la corriente teórica que, en base a postulados críticos, enfatiza cómo históricamente las políticas de expansión de la escolaridad (e incluso aquellas dirigidas a la eliminación de modalidades o a hacer más comprehensivo el nivel secundario) son acompañadas en la práctica por mecanismos que refuerzan la estratificación o segmentación del sistema educativo (Sadovnik y Semel, 2010).

En América Latina, esta preocupación se ha expresado fundamentalmente en una línea de trabajo sobre la segmentación de las escuelas secundarias en circuitos de calidad diferenciada para diferentes sectores sociales que tiene al estudio de Braslavsky (1985) como principal antecedente para el caso de Argentina . Pero también en otros trabajos que indagan en forma más general en la persistencia de desigualdades al interior de los sistemas educativos y en las limitaciones sobre el impacto de la educación en la limitación de la pobreza, como los de Tenti Fanfani (2007) y Rivero (1999). En las últimas dos décadas, esta discusión se asocia a los debates sobre las políticas de equidad y de inclusión (Feijoó, 2002; Jacinto, 2010), políticas que han tenido un rol muy significativo en el nivel secundario, poniendo el acento en el aumento del acceso en sentido amplio para los sectores de menores recursos y tradicionalmente excluidos del nivel.

El primer estudio partió del supuesto de que desde fines de la década de 1980 el secun-

8 Cariola (2003), para el caso de Chile, y Fernandez Aguerre y Bentancur (2008), para el de Uruguay, son otros ejemplos. Tiramonti (2011), por su parte, señala que la incorporación de los distintos grupos sociales a circuitos diferenciados es una de las características distintivas, junto con aspectos curriculares y organizacionales, del formato de la escuela secundaria en América Latina.

dario se había constituido --en América Latina y otras regiones del mundo-- en un nivel crítico para mejorar la equidad de los sistemas educativos. En América Latina, se señalaba que la universalización del primario hacía que el mejoramiento de las oportunidades de los sectores más desaventajados para acceder al secundario se convirtiera en un elemento clave para romper con la reproducción de la desigualdad social (Reimers, 1999). Así, en nuestro estudio la implementación de un ciclo de secundaria inferior --como puede ser caracterizado el intento del Tercer Ciclo en la Argentina-- se interpretaba como una salida posible a la ruptura tradicional en los sistemas educativos modernos entre escuela primaria (universal) y escuela secundaria (de acceso restringido y organización segmentada). En consecuencia, la estrategia de investigación se orientó a indagar acerca de la medida en que el cambio de estructura generaba una mayor matriculación y retención de estudiantes, en especial de aquellos provenientes de los hogares de menos recursos, y de sus efectos sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de que este primer proyecto asumía una visión optimista --y más en línea con la tradición funcionalista—sobre las posibilidades de las políticas educativas de contribuir a revertir las desigualdades tanto al interior del sistema educativo como en el sistema social, una de las principales conclusiones fue que la política de reforma conducida en la Provincia de Buenos Aires había resultado en una mayor segmentación social del sistema. Si bien en términos de acceso a más años de escolarización la reforma podía ser leída como exitosa, aun cuando iba acompañada de altas tasas de repetición y desgranamiento, la doble modalidad de escuelas del Tercer Ciclo ("puras" y "articuladas") parecía implicar una profundización de la conformación de circuitos de calidad (en términos de aprendizaje efectivo) diferenciada, con la consecuente inequidad en los resultados de la escolarización.

El segundo estudio, por su parte, partía de una problematización mayor de la relación entre educación e igualdad social y de las limitaciones que en términos históricos, y en particular en el contexto latinoamericano, encontraban las políticas de expansión y de igualación de oportunidades para el nivel secundario. La indagación se enfocó en la racionalidad o lógica de las propuestas de política y en su traducción sucesiva desde los objetivos y disposiciones de la LEN hasta las acciones previstas en los programas. Esta investigación concluía, por un lado, que las medidas implementadas en nuestro país desde mediados de la década de 2000, y especialmente después de la sanción de la LEN, podían ser vistas como expresión de tendencias de política regionales que proclamaban los objetivos de mejorar el ingreso y retención de sectores previamente excluidos del nivel medio y que se traducían en acciones innovadoras. Sin embargo, los principales programas instrumentados en los últimos años (como el Programa FinEs en Argentina, el PAC en Uruguay y los Liceos Prioritarios en Chile) seguían representando acciones de tipo focalizado o acotadas a grupos específicos, y cuya efectividad disminuía cuando se ampliaban.

Por otro lado, en su momento de profundización del caso argentino, el análisis realizado mostraba que, a la vez que avanzaban en la dirección de cumplir con el mandato de la obligatoriedad, el gobierno nacional y algunos de los principales gobiernos provinciales seguían sin ofrecer políticas que se orientaran a revertir la segmentación de un sistema educativo que conservaba grandes brechas de recursos entre distintos sectores sociales,

altas tasas de abandono y repitencia, y desiguales resultados de aprendizaje. A pesar de que algunos datos mostraban el aumento de la escolarización (en particular entre los sectores de bajos ingresos), todavía un porcentaje significativo de adolescentes se mantenía al margen de ese proceso. Al mismo tiempo, el acceso a la escuela no parecía garantizar, en especial para esos sectores, el acceso a una educación de calidad, y las políticas en curso no se orientaban a modificar esta situación.

Conclusión

La discusión precedente ha ilustrado la aplicación de un conjunto de decisiones teóricas y metodológicas en dos estudios sobre las políticas para el nivel secundario realizados en dos momentos distintos de la Argentina reciente. Si bien ambas investigaciones comparten una visión de las políticas como procesos abiertos y una preocupación por la equidad educativa, la concepción de las políticas educativas discutida es adoptada más claramente en el primer estudio, mientras que la problematización teórica de la relación entre escuela secundaria e igualdad se refleja más fuertemente en el segundo. En términos de enfoque metodológico, por otra parte, ambos comparten un diseño interpretativo, que emplea métodos cualitativos, pero con diferencias importantes que hacen que el primer caso –con el apoyo en entrevistas y algunas fuentes secundarias—pueda captar mejor el dinamismo de la política educativa mientras que el segundo se basa en un análisis eminentemente documental y más estático.

En general, se podría argumentar que un proyecto de investigación que abarca varios niveles territoriales corre el riesgo de aportar un análisis superficial de cada uno de ellos. Los dos estudios aquí analizados comparten el supuesto de que no es posible una adecuada comprensión de las políticas educativas sin abordar la multiplicidad de niveles en los que la política es formada y transformada. Sin embargo, esto no impide enfocar la indagación sobre un nivel determinado más que en otro: mientras el primer estudio se mueve preferentemente en el nivel provincial, el segundo lo hace en el nivel de las políticas nacionales. En términos del objetivo general de cada proyecto, podría decirse que el segundo encuentra una importante limitación al no avanzar hacia el nivel de la re-significación de las políticas en las escuelas.

En términos de la agenda de investigación posible sobre el nivel secundario para el futuro, existe un conjunto de problemas y preguntas que se derivan de los enfoques teóricos discutidos que no fueron abordados por los dos estudios reportados. Entre ellos figuran, por ejemplo: cómo son re-significados las políticas y programas más recientes por parte de los actores escolares; qué formas adopta, en la actual reforma, la segregación por origen socio-económico y cómo las acciones de los gobiernos provinciales y de los actores de los niveles intermedios y escolares del sistema educativo tienden a asegurar, neutralizar o revertir esa segregación; cuáles son los mecanismos y procesos que intervienen en la formación de las políticas sobre el nivel secundario a nivel provincial. En este sentido, mi impresión es que una contribución importante vendría de estudios centrados en el nivel provincial que partan de la interacción entre políticas nacionales y provinciales y estudien su trayectoria hasta el nivel de las escuelas.

También cabe señalar la necesidad de análisis más completos y sofisticados sobre el origen y sentido de las políticas de las últimas décadas, cuestión que se vincula con la discusión sobre el rol que juegan las políticas educativas en términos de legitimación del Estado, con las estrategias de movilidad social y acumulación de capital social por parte de diferentes grupos, y con la relación de la educación con los demás aspectos del sistema social. Esto apunta a la necesidad de profundizar en el nivel macro, en el cual sería de gran utilidad una estrategia de investigación comparada a nivel regional para indagar sobre, por ejemplo, la relación entre las políticas para el nivel secundario y los modelos de desarrollo.

Por último, en este ejercicio de reflexión sobre las tareas de investigación vale recordar el potencial carácter aplicado de toda indagación sobre políticas públicas. El impacto de la producción académica educativa sobre los procesos de decisión política depende de muchos factores, y en Argentina se enfrenta a varias restricciones propias tanto de la configuración de nuestro campo intelectual como de la lógicas de la acción estatal (Palamidessi, Galarza y Cardini, 2012). Más allá de esas restricciones, el sentido y el carácter que adopte la profundización de nuestras líneas de investigación estará inevitablemente ligado a nuestro posicionamiento ético-político, en un escenario en el que la escuela secundaria, y en particular la problemática del acceso y la segregación social, está llamada a seguir ocupando un lugar central en la agenda de la política educativa (López, 2013).

Bibliografía

ACEDO, C. (comp.) (2001). *Case studies in secondary education reform*. Washington, DC: USAID/ IISE. Disponible en: www.ginie.org

BALL, S. (2002). "Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas". En M. Narodowski, M Nores y M Andrada (eds.) *Nuevas tendencias en política educativa*. Buenos Aires: Granica.

_____ (1997). "Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research"; *British Educational Research Journal* Vol. 23 n. 3. Pags 257-275.

_____ (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

BARROSO, J. (2004). "Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações". *Educação em Revista*, v. 39, pp. 19-28.

BEECH, J. (2007). "La internacionalización de las políticas educativas en América Latina" en *Revista Pensamiento Educativo,* Vol. 40 No 1,153-173.

BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CARIOLA, L. (2003), "Estructura y curriculum de la educación media. Cambios y reformas 1980-

2000". En L. Cariola, C. Bellei e I. Núñez, *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. Paris: UNESCO-IIPE.

DUSSEL, I., G. TIRAMONTI y A. BIRGIN (2000). "Towards a new cartography of educational reform. Reflections on the educational decentralization in Argentina", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 32, no. 4: 537-559.

FEIJOÓ, M.C. (2002). Equidad social y educación en los años '90. Buenos Aires: IIPE – UNESCO Sede Buenos Aires.

FERNÁNDEZ AGUERRE, T. y BENTANCUR, N. (2008). "La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, Núm. 4.

HAMANN, E.T. y ROSEN, L. (2011). "What Makes the Anthropology of Educational Policy Implementation 'Anthropological'?" En B. A. U. Levinson y M. Pollock (comps.), *A Companion to the Anthropology of Education.* Chichester: Wiley-Blackwell.

JACINTO, C. (2010). "Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria". Artículo para Debate 7 de SITEAL: "Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana". SITEAL, IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires y OEI. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/debates/55/educacion-secundaria-entre-universalizacion-y-terminalidad

GOROSTIAGA, J.M. (2012a). "La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina". En S.M. Mas Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello y M. Pini (comps.), *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: La Crujía.

_____ (2012b). "Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?". *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 21, no. 1, p. 141-159.

_____ (2010). "Investigando políticas educativas: Reflexiones en torno a un estudio sobre la reforma del nivel secundario". En C. Wainerman y M. Di Virgilio (comps.), *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.

GOROSTIAGA, J., ACEDO, C. y SENÉN GONZÁLEZ, S.. "¿Equidad y calidad en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica? El caso de la Provincia de Buenos Aires" *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, 2004. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Gorostiaga.pdf

Grupo L.A.C.E. (1999); "Introducción al estudio de caso". Cádiz: Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz. Disponible en: http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf

LEVINSON, B. y SUTTON, M. (2001); "Introduction: Policy as/in practice--A sociocultural approach to the study of educational policy". En Sutton, M. y Levinson, B. (comps.). *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*. Westport, CT: Ablex.

LOPEZ, N. (2013). "La educación primaria y secundaria en America Latina: balance y desafíos", LASA Forum, vol. XLIV (2), 5-7.

MIRANDA, E., SENEN GONZALEZ, S. y LAMFRI, N. (203). *Políticas de reforma del sistema. educativo en los noventa*. Córdoba : Ed. Brujas.

NOVICK DE SENÉN GONZÁLEZ, S. y VILELLA PAZ, I. (2013). "Las políticas educativas como textos y como discursos. El Enfoque de Stephen Ball". En C. Tello (comp.), *Epistemologías de la política educativa. Perspectivas, posicionamientos y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras.

NUDZOR, H. (2009). "What is "policy", a problem–solving definition or a process conceptualisation?", *Educational Futures*, vol. 2 (1).

PALAMIDESSI, M., GALARZA, D. y CARDINI, A. (2012). "Un largo y sinuoso camino: las relaciones entre la política educativa y la producción de conocimientos sobre educación en Argentina". En Palamidessi, M., Suasnabar, C. y Gorostiaga, J. (comps.), *Investigación educativa y política en América Latina*. Buenos Aires: NOVEDUC.

REIMERS, F. (1999). Educational opportunities for low-income families in Latin America. *Prospects*, vol. XXIX (4): 535-49.

RIVERO, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempo de globalización*. Madrid: Miño y Dávila.

SADOVNIK, A.R. y SEMEL, S.F. (2010). "Introduction. Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification", *Paedagogica Historica,* Vol. 46, Nos. 1–2, 1–13.

STAKE, R. (1995) *The Art of Case Study.* Sage. London.

TAYLOR, S., RIZVI, F., LINGARD, B. y HENRY, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London & New York: Routledge.

TENTI FANFANI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires: Siglo Veintuno Editores.

TERIGI, F. (2006). "Una Nueva Ley de Educación en Argentina". Disponible en http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_19/boletin_referencias19_1.htm

TIRAMONTI, G. (2011). "La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile", *Educ. Soc.*, volumen 32, número 116, pp. 857-875.

UNESCO (1998). *Estudio de seguimiento y evaluación de la Transformación Educativa en la Provincia de Buenos Aires.* Buenos Aires: Oficina Regional de UNESCO-Representación Argentina.

VELEDA, C. "Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires". *Revista de Política Educativa*, no. 1, 2009.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. REFLEXIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN

Silvia E. Kravetz, Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC

Alejandra M. Castro, Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

Presentación:

Este trabajo intenta presentar y articular las peguntas que han orientado la labor del equipo de investigación[1] con las perspectivas teórico- metodológicas que han operado como fundamento de estos estudios. Para este cometido, esta presentación recupera algunos interrogantes que el equipo se ha formulado en sucesivas etapas de trabajo, incluyendo el proyecto en desarrollo, como así también los aportes teóricos y las herramientas que sustentaron la recolección, sistematización y análisis de la información recopilada.

Los primeros integrantes del equipo de investigación - cuya indagación actual está centrada en las Políticas de Inclusión Educativa para la Escuela Secundaria, especialmente en Córdoba- comenzaron a debatir y formularse cuestiones acerca del nivel medio en Argentina y en Córdoba, en la segunda mitad de la década de los 90. Estos interrogantes e inquietudes derivaron posteriormente en proyectos de investigación colectivos e

1 En los últimos proyectos, además de las autoras de esta presentación, ha participado el equipo de investigación integrado por Alicia Carranza, Alicia Olmos, Elisa Zabala, Adriana Fontana, Jorgelina Yapur, Vanesa López, Cecilia Suárez y María Sonia Cortés (profesores adscriptos, becarios y ayudante alumna). El equipo comenzó a trabajar hace casi quince años. Actualmente, algunos de sus integrantes originales ya dirigen otros equipos con proyectos propios; otros se han sumado más recientemente en los últimos tres o cuatro años. La mayoría de los miembros están trabajando en sus propios proyectos en el marco de maestrías o doctorados en educación. Están vinculados entre sí por la temática de la inclusión educativa (en particular en la escuela secundaria) Las líneas de trabajo, los aportes teórico-metodológicos y los avances son debatidos por el equipo en su conjunto; el proyecto/programa más amplio va creciendo con los desarrollos individuales. En esta presentación se han incorporado aportes de todos los integrantes y ha colaborado especialmente Alicia Carranza.

individuales que se desarrollaron en su mayoría, en el marco de las convocatorias de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Córdoba.

La perspectiva teórico – metodológica

El proyecto actualmente en desarrollo continúa la línea de indagación que viene sosteniendo este equipo desde fines de los noventa, analizando articuladamente macro y micropolíticas educativas. Se trata de una perspectiva que hemos denominado *mesonivel del análisis socio-político* y que ha demostrado su fertilidad para estudiar los complejos procesos de reforma educativa mediante una reconstrucción de la trayectoria de las políticas y de sus articulaciones con las dinámicas institucionales (Carranza y otros, 2006:1)

La hipótesis central que venimos sustentando y continuamos manteniendo es que el estudio de las reformas educativas y de los cambios inducidos desde el Estado, requieren para su comprensión, del análisis simultáneo de las regulaciones oficiales que se despliegan para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción, resignificación y asignación de sentidos que colectivos institucionales y los sujetos producen sobre estas regulaciones. Estas resignificaciones de las macropolíticas configuran dinámicas particulares en las escuelas. En esta dinámica, los actores desarrollan estrategias diversas (de adaptación, resistencia, cambio, etc.) que pueden ser explicadas mediante una lectura de las tradiciones institucionales y de los sentidos que construyen los propios agentes según sus experiencias, conformadas por saberes y prácticas a lo largo de sus biografías escolares. Estas estrategias a su vez, producen en ocasiones, efectos considerables en la escala macro política, generando a su vez reacciones y nuevas regulaciones. (Carranza y otros, 2006:1)

Para aproximarse al conocimiento de estos procesos, se despliegan diversas actividades: revisiones bibliográficas, recopilación y análisis del contenido de documentos (leyes, acuerdos, resoluciones, programas y proyectos, normativas jurisdiccionales e institucionales) Asimismo, se realizan entrevistas a agentes que ocupan distintas posiciones (autoridades, supervisores, directivos y otros informantes). En los primeros tramos, las entrevistas de carácter exploratorio contribuyen a configurar una visión panorámica de la temática a abordar. La lectura y el análisis de las mismas junto a la sistematización de la información documental permiten visualizar las primeras resignificaciones, las omisiones y la diversidad de sentidos otorgados a las regulaciones. Las entrevistas que se realizan con posterioridad, (esta secuencia es sólo indicativa) procuran completar y profundizar la información ya relevada, particularmente sobre los significados que estos actores construyen sobre las políticas.

Desde esta perspectiva presentada en grandes líneas, en sucesivos trabajos se abordaron temáticas vinculadas con la escuela secundaria: la reforma educativa de los 90, la implementación de la "Transformación Cualitativa" en la Provincia de Córdoba, la reestructuración del nivel medio, la reformulación de la labor directiva entre otras. La implementación de políticas educacionales nacionales y provinciales a través de los programas y proyectos entendidos como "nuevas tecnologías de intervención en las escuelas" (Dussel, Tiramon-

ti, Birgin, 1998; Senen González, 2000; Kravetz, 2003) ocupó un lugar relevante en la labor del equipo y de los investigadores.

Breve historia de trabajo del equipo

En desarrollos anteriores sosteníamos que los efectos de las políticas en materia económica y social que se fueron imponiendo desde la década de los '70 y se profundizaron en los '90, produjeron tal grado de diferenciación social que el Estado se vio impelido a intervenir con políticas focalizadas. La segmentación social debilitó la integración nacional –profundizando las diferencias regionales y provinciales-, los valores compartidos, el sentido del "nosotros" construido en la modernidad y durante la vigencia del Estado benefactor. Al mismo tiempo, los procesos de segmentación se fueron profundizando en los espacios habitacionales, culturales, de consumo, etc. Esta dinámica adquirió singular relevancia en los ámbitos educativos, en particular en las grandes ciudades y se tradujo en múltiples desplazamientos de la población escolar y profundas transformaciones en el espacio educativo. Para paliar la situación de muchas escuelas que atienden poblaciones vulnerables, las políticas focalizadas - materializadas en programas y proyectos - sustituyeron el concepto de igualdad educativa por el de equidad. Estas intervenciones posibilitaron – al menos en algunos casos- el mantenimiento del orden social, en contextos de profundo deterioro del empleo y de las condiciones materiales de vida de las familias.

Las profundas transformaciones que se produjeron en el aparato estatal durante la década de los ´90 en nuestro país, y las mutaciones que se derivaron para el conjunto del Sistema Educativo como resultado de la Transformación Educativa y de la Ley Federal de Educación, generaron múltiples interrogantes entre docentes, investigadores y estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Entre ellos, primaba la necesidad de conocer en profundidad los cambios que se estaban operando en el sistema educativo en el ámbito nacional y en particular en la Provincia de Córdoba y analizar las primeras implicancias que estos cambios estaban produciendo en el gobierno del sistema y en las instituciones educativas.

En los proyectos[2] presentados a fines de la década del 90 y principios de la siguiente se abordaban entre otras temáticas, los cambios en la conducción de los aparatos gubernamentales de la educación, en particular en la Provincia de Córdoba y las transformaciones organizacionales y pedagógicas en el espacio de la gestión de las instituciones educativas.

Las características singulares que adoptó la reforma educativa en la Provincia de Córdoba, iniciada en 1996, denominada "Transformación Cualitativa del Sistema Educativo", se instaló como cuestión insoslayable. En los últimos años de la década, las preguntas que orientaban la labor del equipo estuvieron relacionadas con la reconstrucción de las

2 Carranza, A. y otros: Reforma educativa en la Argentina de los 90 (1998) Procesos de reformulación y de implementación en el espacio de la organización y gestión de instituciones de formación de docente; Carranza, A. y otros: Transformaciones organizacionales en la reforma educativa del nivel medio en la Provincia de Córdoba. (2000-2002)

principales líneas de políticas educativas nacionales y provinciales, las transformaciones organizacionales del nivel medio en la Provincia de Córdoba y en algunas de sus instituciones educativas. En especial, algunos integrantes se abocaron al estudio de los procesos de transformación de las escuelas técnicas provinciales y ex nacionales, instituciones que fueron atravesadas de manera particular por las nuevas regulaciones. La complejidad de los procesos que se desplegaron a partir de la transferencia de los establecimientos de nivel medio y superior en el marco de la "Transformación Educativa", los cambios en la estructura del sistema educativo de la Provincia y la diversidad de modelos institucionales que las provincias experimentaron, se instalaron en la agenda de los investigadores en educación[3]. Estos procesos movilizaron al equipo para generar junto a otros colegas, espacios de reflexión compartidos con investigadores de otras universidades nacionales[4]. Nos preguntábamos entonces tanto por la configuración del nivel medio en las distintas provincias como así también sobre la articulación inter jurisdiccional. En estos recorridos fue posible apreciar la multiplicidad de modelos institucionales que fueron adoptando las provincias para el cumplimiento de los años de escolaridad obligatoria establecidos en la Ley Federal, los conflictos que atravesaron las instituciones en algunas jurisdicciones compelidas a reubicar con premura a sus docentes en nuevos espacios curriculares, como resultado de los cambios en los planes de estudio, la complejización que fue adquiriendo la labor directiva en los establecimientos de nivel medio y superior por la emergencia de nuevos modelos de intervención estatal. Simultáneamente emergieron en los organismos técnico-políticos provinciales conflictos y tensiones (que llegaron para quedarse) entre el personal de planta y los referentes de los programas y proyectos nacionales, por nombrar sólo algunos. Al mismo tiempo, la pregunta por los sentidos que los actores – en particular los directores - construyen y reconstruyen en torno a las reformas y a las regulaciones estatales continuó atravesando los proyectos.

Hacia fines de los años 2000, en la etapa denominada post reforma, el equipo volvió a centrar su interés en el trabajo de los directores de las escuelas secundarias. Hay que señalar que contradictoriamente, desde la reforma educativa de los ´90 se otorga discursivamente centralidad a la escuela y al director como agente fundamental en los procesos de cambio. En pos de la autonomía, se demandó a aquella, la construcción de un proyecto institucional y a éste, liderar su implementación. Sin embargo, a la luz de la complejidad y conflictividad de los escenarios educativos, el Proyecto Institucional debía integrar otros proyectos específicos diseñados desde el área central de los Ministerios (en un intento de dar respuesta a algunas de las conflictivas señaladas), que deben ser informados de manera sistemática, lo cual demanda a los Directivos un conjunto de actividades diversas pero también diferentes a las que ejercían tradicionalmente y sujetas a disposiciones bu-

3 El equipo comenzó a trabajar a partir de 2003 La nueva configuración del histórico Nivel medio del Sistema Educativo Argentino. Análisis de algunas situaciones jurisdiccionales.

4 En 2003 se realizó en Córdoba, organizado por este equipo, el Coloquio Nacional: A diez años de la Ley Federal de Educación: ¿Mejor Educación para todos?, que se constituyó en un espacio para el análisis, intercambio y critica de las experiencias de implementación de la Ley, en el que participaron docentes, investigadores y estudiantes universitarios como así también técnicos del sistema educativo de casi todas las provincias de nuestro país. Las conclusiones de este encuentro fueron presentadas a órganos legislativos de la Nación.

rocráticas alejadas, en principio, a la autonomía declarada.[5]

Las preguntas que nos formulamos en aquellos años fueron: ¿qué decisiones se están tomando desde la esfera de los directivos con respecto a las regulaciones que operan bajo el formato de programas y proyectos? ¿Qué sentidos les atribuyen? ¿Qué estrategias desarrollan para implementarlas o resistirlas? ¿Cómo las articulan al núcleo curricular?

Las investigaciones recientes

Desde el año 2008 aproximadamente, los interrogantes contenidos en los proyectos se fueron orientando progresivamente al análisis de las políticas formuladas en programas y proyectos destinados a posibilitar la inclusión educativa[6] en la escuela secundaria y a las traducciones y resignificaciones que producen los actores institucionales, especialmente los docentes y directivos en tanto centro de la actividad micropolítica de la escuela (Ball, 1993) En particular, en tres investigaciones[7] las indagaciones han focalizado la mirada en algunas alternativas pedagógicas y organizacionales para la escolarización de los adolescentes. Nos referimos a las propuestas que promueven cambios en el formato escolar[8] de la escuela secundaria pública "tradicional o común" a la que asisten los adolescentes en edad escolar tales como los Programas "Escuela para Jóvenes" o "Escuela Centro de Cambio" [9] como así también aquellas iniciativas que conmueven en varias dimensiones la organización tradicional tal como el PIT 14/17, todos de la Provincia de Córdoba.

En todos los casos, entre las perspectivas relevantes que aportan conceptos significativos para el marco teórico de esta indagación, se encuentran los trabajos de T. Popkewitz (1994) en su interpretación de las reformas educativas como procesos de regulación

5 Proyecto 2008-2009. Reestructuraciones de la escuela media en el periodo post reforma. Los sentidos que construyen los directivos sobre las regulaciones estatales

6 Entendemos por políticas de inclusión educativa aquellas que aseguren el acceso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de toda la población en edad escolar, especialmente de los jóvenes de sectores más vulnerables (Terigi, 2004). En este sentido la inclusión es el efecto esperado de implementar desde el Estado y las instituciones condiciones y oportunidades que produzcan esa inclusión y que al culminar la escolaridad obligatoria, los jóvenes puedan egresar habiéndose vinculado con contenidos educativos de valor cultural reconocido.

7 Se trata de los siguientes proyectos: Escuela para Jóvenes aprobado Res.838/01 vigente entre 2001 y 2009 en Córdoba, Escuela Centro de Cambio vigente entre 2005 y 2010 aprobado según Res1528/03 y el Programa Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para adolescentes entre 14 y 17 años aprobado (PIT 14/17) según Res. Resolución 497/ 10 vigente en la actualidad.

8 Se entiende por formato escolar a una configuración socio histórica, surgido en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización .Como expresa M. Southwell (2011), nos referimos al saber organizado en ramas, su enseñanza simultánea, el curriculum graduado, el agrupamiento por edad y otras continuidades.

9 Nos referimos a los Proyectos Provinciales"Escuela para Jóvenes"(2001-2009) y "Nivel Medio. Hacia una nueva identidad. Escuela Centro de Cambio", (2005-2010). El primero fue abordado en el trabajo final de Licenciatura de Vanesa López y Jorgelina Yapur, integrantes del equipo. El segundo constituyó el eje de la Tesis de Maestría de J. Yapur, ambos bajo la dirección de Alicia Carranza.

social, los aportes de P. Bourdieu (1964, 1994) en sus análisis de las relaciones entre los condicionamientos de las estructuras y las posibilidades de los actores, los trabajos de S. Ball (1993) en su contribución al desarrollo de la teoría micropolítica y su modelo teórico para el análisis del Ciclo de las políticas educacionales (1992, 1994), además de trabajos de otros investigadores argentinos y europeos. Entre los primeros, las investigaciones y ensayos de Tiramonti (2004 – 2011) Ziegler (2004-2011.) Terigi (2006-2008-2009) Tenti Fanfani (2003 -2008)) Dussel (2004-2009) entre otros, aportan datos, hipótesis y hallazgos pertinentes a esta problemática. Entre los segundos las producciones de F. Dubet (2004, 2011) y R. Connell (1997) acerca de la "justicia escolar" resultan indispensables para abordar el problema de la igualdad de condiciones y de oportunidades. Los debates acerca de la los dispositivos para la inclusión educativa (Foucault y Deleuze citados en Argamben, 2011) y su materialización en regulaciones de diverso alcance, constituyen también insumos potentes para el debate en torno a las preguntas que se instalan en el proceso investigativo.

Para la realización de estos estudios, se efectuaron lecturas analíticas de documentos oficiales nacionales y provinciales, en particular de los programas de inclusión educativa, especialmente de aquellos destinados a la escuela secundaria. En los últimos años, se focalizó la atención en dos líneas de trabajo: las innovaciones en las escuelas secundarias que mantienen el formato tradicional y el caso particular del Programa Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba, para lo cual se realizaron entrevistas y se consultaron funcionarios provinciales, supervisores y docentes.

Como ya se expresó interesa indagar, por un lado, las intencionalidades de la macropolítica señaladas en las leyes, documentos y expresiones de algunos responsables políticos de estas experiencias. Por el otro, nuestra preocupación es captar los sentidos que construyen algunos agentes con mayores responsabilidades en la toma de decisiones en las instituciones escolares. Es así que, supervisores, directores y algunos docentes son los informantes clave seleccionados para cada caso. Esto conlleva un recorte del universo posible, en la creencia que, aunque implique un límite no sumar a los padres y alumnos para la indagación, recupera la palabra de personas cuyos pensamientos, lenguaje y prácticas constituyen mediaciones simbólicas y materiales sustantivas para la codificación local de las políticas. Sin embargo con el propósito de triangular las informaciones de estos agentes y en función de la accesibilidad que se disponga en las instituciones se procurará entrevistar a grupos de alumnos que participan de estas experiencias.

Es importante señalar aquí, que se privilegia esta perspectiva analítica por cuanto "tanto las reformas educativas como los programas y proyectos que se derivan de las políticas educativas más globales, no son el resultado de la acción monolítica de un actor o de un grupo de actores, sino del complejo juego de acciones, interacciones y relaciones entre los agentes estatales (y no-estatales) con capacidad para intervenir en su formulación" (Carranza y otros, 2006:4).

Los aportes de S. Ball y R, Bowe permiten complejizar y/o profundizar este abordaje. Los autores enfatizan – al desarrollar el modelo analítico del Ciclo de las Políticas Educacionales - que la política educacional es un asunto de naturaleza compleja y controversial.

Consideran que los actores en las instituciones no están al margen de los procesos de formulación e implementación de políticas por lo que es fundamental abordar los procesos micropolíticos (citados en Mainardes, 2006) Los autores rechazan los modelos de política educacional que separan las fases de formulación e implementación porque se ignoran las disputas y los embates sobre la política y refuerzan la racionalidad del proceso de gestión. J. Mainardes, al presentar el pensamiento de los autores insiste en la necesidad de articular los procesos macro y micro en el análisis de las políticas educacionales. Los contextos de influencia, producción de texto, de la práctica, de resultados y de estrategia política constituyen una estructura conceptual para el estudio de la trayectoria de las políticas que posibilita la mirada relacional. Revisando los proyectos y las producciones, se podría advertir – aunque esto no fue formulado de manera explícita – que las indagaciones del equipo han estado centradas especialmente en los contextos de producción de texto (análisis contextualizado e histórico de las regulaciones) y en la lectura de lo que se conoce como los "textos subsidiarios producidos en el transcurso de la implementación de un programa o una política" (programas y proyectos, acuerdos federales, normativas provinciales) y en el contexto de la práctica y del discurso sobre la práctica (traducciones, resignificaciones de los actores institucionales) En ciertos tramos del proceso se realizaron, en términos del Ciclo de las Políticas, algunas aproximaciones a los contextos de efectos y resultados.

A la hora de considerar el universo de escuelas, es habitual encontrar instituciones que atienden sólo a grupos bastante homogéneos de niños, niñas y jóvenes, en cuanto a su origen socio económico (ya sea en escuelas urbano-marginales, o escuelas para hijos de trabajadores asalariados o para sectores económicamente favorecidos) y son escasos los establecimientos públicos, en los conglomerados urbanos, que albergan a jóvenes pertenecientes a grupos social y culturalmente diversos.

Ante este escenario de fragmentación socio - educativa que conlleva condiciones de escolarización desiguales[10], es posible advertir que en el discurso de la política de los últimos años y más específicamente desde el año 2003, se han producido ciertos cambios en el contenido y la orientación de esos discursos y en la implementación de algunos programas estatales. Aparecen con fuerza en los documentos oficiales el mandato de democratización, de ampliación de la cobertura, de igualdad y equidad en un esfuerzo por dotar a la escuela pública de una oferta que produzca, al mismo tiempo igualdad de condiciones y de oportunidades para la inclusión de todos y todas en el sistema educativo.

En los últimos años, varios investigadores (Baquero, 2007; (Terigi, 2008; Tiramonti, 2011) han coincidido en expresar – con distintos matices - que la introducción de cambios en el formato escolar actual, podría constituir un dispositivo potente para avanzar en el logro de la universalidad con inclusión de la secundaria en Argentina.

10 Cuando se alude a segmentación y fragmentación educativa, se hace referencia a los procesos de diferenciación progresiva por los que ha quedado atravesado el sistema educativo y las instituciones escolares. (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Jacinto, C y Terigi, F., 2007)

Las estrategias que se están promoviendo para este cometido, ponen el foco en los cambios en el "formato escolar moderno". Se trata de propuestas que intentan conmover una organización escolar que permanece inalterada desde su creación. Por formato aludimos a "…aquellas coordenadas que estructuraron a la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar como: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo, como constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela media." (Ziegler, 2010:1) Terigi (2008) por su parte, destaca la fortaleza del "patrón organizacional de la escuela secundaria" y advierte la complejidad que conlleva la introducción de modificaciones. Aún teniendo en cuenta las restricciones, parece existir un importante consenso en que los cambios deberán orientarse en este sentido para hacer posible una escuela inclusora.

Las preguntas que orientan nuestras búsquedas son las siguientes: *¿Qué orientaciones teóricas subyacen a las políticas educativas de promoción de la igualdad y la inclusión? ¿Qué contexto político – social legitima en la coyuntura y en el mediano y largo plazo las políticas de inclusión? ¿Qué expresan los directivos y docentes acerca de las propuestas del discurso estatal? ¿Qué sentidos les atribuyen? ¿Qué cambios se producen en el formato escolar en los programas específicos (Centros de Actividades Juveniles, PIT 14-17) y en otras iniciativas que se derivan de los programas de inclusión educativa? ¿Qué sentidos construyen los docentes y directivos en torno a la inclusión educativa en cada uno de los casos estudiados? ¿Cómo registran los docentes y directivos los cambios del formato en relación con la inclusión de los alumnos? ¿Qué prácticas pueden considerarse como "buenas prácticas" respecto a contribuir a la retención e igualdad educativa? ¿Bajo qué condiciones? ¿Qué estrategias desarrollan para implementarlas o resistirlas? ¿Cómo las articulan al núcleo curricular?*

Algunos resultados

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional a fines de 2006 y de la aprobación de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación en los años 2008, 2009 y 2010, se alientan desde la normativa, nuevas formas de organización y gestión pedagógica en las escuelas.[11] Cabe entonces preguntarse cuáles son los condicionamientos o los obstáculos que afectarían la implementación de los nuevos formatos organizativos, que proponen los discursos y los programas de la macropolítica. Las respuestas a este interrogante pueden inscribirse en problemáticas de distinto orden: niveles disímiles de complejidad, atribuciones (o no) de los directivos, supervisores e inclusive de las propias autoridades provinciales para intervenir en situaciones, normativas y regulaciones que reducen los márgenes de libertad para decidir en algunos campos, insuficiencia de recursos materiales y simbólicos, persistencia de culturas institucionales consolidadas, por nombrar sólo

11 Como ejemplo se cita la Res. 103/10 que se ocupa de la regularización de las trayectorias escolares y que contempla tiempos y espacios diferenciados en los que se han de desarrollar estrategias pedagógicas e institucionales para los alumnos que presenten inasistencias prolongadas, repitencia reiterada o hayan ingresado tardíamente a la escuela

algunas. En el marco de la filosofía social y pedagógica que se sustenta, una de las cuestiones que indagamos, fueron las representaciones que desarrollan los directores escolares, y las respuestas que construyen para afrontar las nuevas situaciones institucionales que propician las políticas para el sector.

De la sistematización y análisis de la información recolectada fue posible identificar algunas recurrencias en los discursos de los directivos. Las siguientes son nuestras primeras conclusiones:

- Escaso convencimiento entre algunos directivos y docentes del valor de la inclusión educativa, entendiendo por ésta la consideración de las potencialidades que encierra cada uno de los sujetos alumnos, más allá del "buen rendimiento académico oficial". En algunas escuelas analizadas se constatan dos posiciones antagónicas: o se dirimen los conflictos del bajo rendimiento escolar bajando las exigencias académicas de modo que la escuela "retiene" pero no distribuye conocimientos significativos, o, por el contrario, las exigencias académicas traen como efecto la exclusión de los alumnos. Es habitual que las escuelas tengan varias divisiones en primer año del secundario y solo una en el sexto. Las gestiones de algunos establecimientos preservan la supuesta "calidad" de los mismos según principios meritocráticos. Éstos a su vez se constatan por las evaluaciones sobre retención memorística de conocimientos.

- En relación con lo anterior suele no discriminarse entre formación o educación en sentido amplio (formar ciudadanos, sujetos con una imagen positiva de sí mismos, capaces de intentar construir proyectos de vida a partir de conocimientos y orientaciones valorativas positivas) y desempeño escolar. Se solapan arbitrariamente la representación del buen alumno como el que tiene buen comportamiento (obediente) o como el alumno brillante. No habría todavía en muchos directivos y docentes la convicción del reconocimiento de las posibilidades/potencialidades de cada individuo.

- La expectativa de que la escuela distribuya conocimientos homogéneos (lo común) y al mismo tiempo contemple las necesidades y expectativas del sujeto singular, coloca a la gestión de la escuela y a los docentes en la difícil tarea de trabajar con pedagogías diferenciadas (Meirieu,2004), para lo cual todavía estaríamos distantes de contar con planteles docentes formados específicamente para esta tarea y con condiciones institucionales que apoyen semejante desafío (aulas de aceleración, menos cantidad de alumnos por aula, tutores por cursos, preceptores por sección, tiempos institucionales para el seguimiento del proceso de escolarización de cada alumno, gabinetes interdisciplinarios que apoyen la tarea áulica). Si bien estas condiciones son reconocidas en los discursos, más aún, se ha avanzado en la cobertura de algunas de ellas, no están presentes en muchos establecimientos que contienen población con alta vulnerabilidad social. En el caso de la provincia de Córdoba algunas escuelas ya han incorporado dos figuras docentes extra áulicas: coordinadores de curso y tutores generalistas y disciplinares. Los primeros desempeñan la función de mediación entre los profesores y estudiantes y seguimiento de la trayectoria escolar. Los segundos estarían abocados al apoyo de grupos de alumnos con dificultades focalizadas en el aprendizaje de las disciplinas. En numerosos establecimientos recién se están incorporando, en otros, su

ingreso reciente no permite todavía, valorar el resultado de su trabajo.

- Se constata en muchos directivos entrevistados falta de credibilidad respecto a las promesas de las recientes políticas. A este sentimiento, alimentado por el relativo fracaso de la reforma de los '90 y los sufrimientos personales que ésta produjo en los docentes, se suma la falta de confianza general respecto a la política y a los políticos. Esta situación revela un "estado de ánimo" adverso para construir convicción y empoderamiento de la gestión para impulsar los cambios.

- En ese sentido una tarea importante de la gestión escolar como mediación entre la macro y la micropolítica, sería poder compartir con los docentes la lectura de leyes y documentos como propuestas de mediano y largo plazo e intentar posibles experimentaciones y ensayos en la misma institución de algunas cuestiones que implican cambios actitudinales e ideológicos respecto a, por ejemplo, qué significa la igualdad y la justicia escolar en el desempeño escolar. Las nuevas normativas sugieren un proceso gradual de realizaciones a mediano y largo plazo, siempre que las medidas de apoyo estatal en recursos y orientaciones, capacitación y formación inicial de los docentes, se vayan sosteniendo en el tiempo. No obstante, es posible advertir por una parte, que los recursos que acompañan los programas y proyectos de inclusión que proveen recursos materiales, fondos para el pago de tutores o de acciones de capacitación llegan a las escuelas con cronogramas poco flexibles para las rendiciones y la presentación de informes. Y por otra parte, que muchos de esos programas no se sostienen en el mediano y largo plazo. Llegan a las escuelas como iniciativas específicas destinadas a atender cuestiones puntuales cuando en todos los casos, los problemas que intentan abordar son de larga data y no puede pensarse que se resolverán en el corto plazo. Nos referimos a la repitencia, el abandono, las experiencias escolares poco significativas para los estudiantes.

- En particular, uno de los desafíos más significativos de la gestión de las escuelas es promover el trabajo colaborativo de los docentes. en las escuelas secundarias éste es un problema persistente y difícil de revertir. Se constata en los establecimientos de enseñanza secundaria una excesiva fragmentación del trabajo docente, de modo que los problemas tanto de aprendizaje como de indisciplina son resueltos o no en el ámbito del aula. Parecen escasas las instituciones de nivel secundario que asumen como tales, tanto el bajo rendimiento como el tema de la convivencia escolar. Esto último no se puede generalizar. Pero es posible advertir que muchas escuelas han afrontado colectivamente el tema de la convivencia, pero no sucede lo mismo con respecto al fracaso escolar.

- Es importante valorar, en el sentido de punto anterior, que se han dado pasos importantes hacia la concentración horaria, mejorando de esta manera las condiciones laborales. No obstante, estamos aún lejos de contar con docentes que puedan compartir algunas horas de trabajo con sus colegas y con los alumnos para desarrollar proyectos institucionales, liberados del dictado de clases al menos por algunas horas con cierta regularidad y estabilidad. De esta manera, se estaría tendiendo a redefinir la labor docente, a desarrollar nuevos modelos de intervención que se diferencian

de los tradicionales de trabajo frente a clase, con la perspectiva de experimentar un formato laboral que privilegie la atención de los alumnos, que genere mejores condiciones para escuchar y para dar respuestas más individualizadas a los adolescentes. La presencia en las instituciones educativas de docentes y otros profesionales, con cierta disponibilidad horaria, ocupándose de la institución en su conjunto y de los alumnos en singular, abre desde nuestra perspectiva, un amplio espectro de propuestas para pensar y desarrollar. Entre ellas, merece destacarse la elaboración de proyectos educativos que apunten a fortalecer la identidad de las instituciones y el sentido de pertenencia de los alumnos, factores que sin duda contribuyen a recuperar la escuela como el lugar privilegiado para los adolescentes.

- Para algunos directivos entrevistados es muy importante trabajar para recuperar la "población" escolar que la institución tuvo en otros tiempos. En las escuelas de sectores céntricos o próximos, con buenas condiciones para el acceso, se advierte un esfuerzo por volver a tener en las aulas a los alumnos del barrio, los egresados de las escuelas primarias próximas que migraron hacia otros establecimientos. Desde la perspectiva de estos directivos, la presencia en la escuela de alumnos que provienen de sectores muy alejados (algunos que recorren largas distancias) y con nula relación con la escuela y el barrio, no contribuye a profundizar el sentimiento de pertenencia ni la reconstrucción del curso como unidad identitaria. Valorizan especialmente haber podido reunir – sin sobresaltos ni pases de último momento- los alumnos para primer año y apuestan a acompañar sus trayectorias.

- Merece un párrafo aparte la perspectiva de algunos directivos que han asumido sus cargos por concurso en la Ciudad de Córdoba hace dos o tres años. Al respecto, es interesante señalar el posicionamiento de algunos directores que cuentan con una sólida formación pedagógica de base y que han continuado su formación superior, en distintas propuestas formativas de posgrado. En estos establecimientos, al menos desde la palabra de los directivos, se ha reinstalado la preocupación por la tarea pedagógica, por el acompañamiento a los profesores y por el fortalecimiento de la tarea de enseñanza. Despliegan diversidad de estrategias por sus vínculos con otras instituciones o con otros organismos, gubernamentales y no gubernamentales, pueden direccionar el uso de los recursos que provienen de los programas de inclusión y están en condiciones de ejercer una supervisión pedagógica de la labor de los docentes.

A modo de cierre:

Es posible señalar que la las políticas educativas nacionales y provinciales y los procesos de implementación y reformulación de las mismas, han atravesado y de algún modo instalado las temáticas y los problemas que se abordaron en este equipo de trabajo. Se puede señalar que han anticipado la agenda de cuestiones educativas que al equipo le interesa investigar. Este interés por las políticas y su materialización en las instituciones escolares, especialmente en las de nivel secundario ha requerido del establecimiento de intercambios entre investigadores, autoridades y otros agentes provinciales que fueron

variando en intensidad y calidad de acuerdo a los contextos. Se podría afirmar que los vínculos entre el campo académico y el campo político en el ámbito de la educación secundaria – en particular en la Provincia de Córdoba – han quedado atravesados según el signo político y por los perfiles de las gestiones provinciales y universitarias. En algunas etapas, las desconfianzas y los recelos recíprocos han dominado el escenario. En otras, se ha logrado recomponer el diálogo y se han emprendido proyectos conjuntos de trabajo en el área educación: articulación entre escuelas secundarias y programas de ingreso a la universidad. Se destaca el reciente proyecto de investigación que llevaron a cabo docentes universitarios en convenio con UNICEF sobre el Programa de Inclusión y Terminalidad para adolescentes y jóvenes, que tuvo como destinatario e interlocutor privilegiado a las autoridades provinciales; la participación de docentes universitarios en tribunales de concursos para la cobertura de cargos directivos en las escuelas provinciales; la presencia de investigadores en Consejos Consultivos, en programas de capacitación y otros de no menor relevancia.

Más aún, es importante puntualizar que por medio de herramientas más o menos formalizados como informes, presentaciones en eventos científicos, celebración de acuerdos para iniciativas conjuntas, y también en encuentros informales o no protocolares, los investigadores universitarios siguen compartiendo con políticos y técnicos sus reflexiones provenientes de las indagaciones. Además, el desempeño de numerosos docentes-investigadores de instituciones universitarias en equipos técnicos del área de Educación provincial genera condiciones favorables para la interrelación entre ambos espacios.

Sin embargo, también se puede insinuar que el conocimiento y reconocimiento de los avances realizados en el campo de la investigación no parece haber incidido de manera sustantiva y/o explícita en las decisiones políticas. A modo de ejemplo se puede recordar que la visión crítica sobre la modalidad de implementación de políticas dominantes, a través de programas y proyectos que frecuentemente colisionan por su dinámica con los tiempos y requerimientos de la administración del sistema y de las escuelas, ha sido señalada reiteradamente por las investigaciones desde hace ya quince años. Aún así, esta metodología de intervención en las escuelas continúa funcionando con toda vitalidad. Del mismo modo, las tensiones que se instalan en las escuelas por efecto de las diferencias entre los tiempos político-administrativos y los tiempos micropolíticos, continúan presentes en la palabra de todos los directores entrevistados.

Para finalizar, una reflexión vinculada a lo teórico-metodológico que como equipo de investigación nos formulamos: teniendo en cuenta el recorte particular que este equipo ha realizado y realiza de los problemas de la educación secundaria a lo largo de su trayectoria, podría pensarse que la escala de la investigación por una parte y, la escala del sistema educativo provincial por la otra, aparecen como una restricción significativa para el tratamiento en común de algunas problemáticas. Entendemos que esta cuestión por su complejidad, merece ser objeto de análisis y debate.

Bibliografía consultada

AGAMBEN, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *"Sociológica"*, año 26, número 73. Universidad Autónoma de México.

ARROYO, M y otros (2009) Escuelas de Reingreso como política de inclusión. Innovaciones en el formato escolar. *Revista Novedades educativas*, Nº 221. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas

BALL, S. (1993) *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

BAQUERO R., Diker G, Frigerio G. (2007, comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante Editorial.

BIRGIN, A., DUSSEL, I., TIRAMONTI, G. (1998) Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y Proyectos. *Propuesta Educativa* Nº 18. FLACSO. Buenos Aires: Novedades educativas.

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

CARRANZA, A. (2005) Escuela y gestión educativa. Revista Páginas Nº 5. Escuela de Ciencias de la Educación. UNC. Córdoba: Ed. Brujas.

CARRANZA, A. y otros: (2006) Sentidos y estrategias en la escuela media. Un análisis de meso-nivel. Presentado por Juan P. Abratte en el seminario Internacional La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Area Educación Flacso. Buenos Aires.

CASTRO, A. y KRAVETZ, S. (2012) Las políticas de Inclusión educativa: reflexiones desde la investigación. Ponencia presentada en el V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas. AUGM. Córdoba.

CARRANZA, A., KRAVETZ, S y CASTRO, A. (2011) Educación secundaria. La gestión escolar y las políticas para el Nivel en la Provincia de Córdoba. Más Rocha, S.M.; Gorostiaga, J.; Tello, C. y Pini, M. (comp.) *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires: Editorial Stella. La Crujía.

CARRANZA, A., KRAVETZ, S. y otros (1999) Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la Provincia de Córdoba. *Revista Páginas* Nº 1. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

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.

DUBET, F (2009) Las paradojas de la integración escolar. *Revista Espacios en Blanco* Nº 19.UNCPBA

DUBET, F. (2006) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* España: Gedisa.

DUBET, F. (2010). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

DUSSEL, I (2009) ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Revista de Política Educativa* Año 1 Nº 1 Buenos Aires.

JACINTO C. y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires. UNESCO-IIPE editorial Santillana

KRAVETZ, S. (2003) Contexto y texto de la Reforma Educativa en la Provincia de Córdoba. Tesis de maestría. CEA.UNC

KRAVETZ, S. (2011) Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial "Inclusión /Terminalidad de la Escuela Secundaria". Ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía. UNC.

MAINARDES, J. (2006) Abordaje del ciclo de políticas. Una contribución para el análisis de políticas educacionales. *Educación y Sociedad*. Campinas. Vol27, Nº 94, ene/abril 2006. Título original: Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. www.cedes.unicamp.br

MEIRIEU, P. (2004) *En la escuela, hoy*. Barcelona: Editorial Octaedro.

POPKEWITZ, T. (1994) (compilador): *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor.

SENEN GONZÁLEZ, S. (2000) Argentina: Actores e instrumentos de la reforma educativa. Propuestas del centro y respuestas de la periferia. (Ponencia) Universidad Nacional de Buenos Aires. Universidad Nacional de San Luis.

SITEAL (2007). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. OEI/ IIPE – UNESCO sede regional Buenos Aires.

SOUTHWELL, M (2008) ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Revista Propuesta Educativa* Nº 29. Buenos Aires: FLACSO.

TERIGI, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesario, porqué son tan difíciles. En: Revista Propuesta Educativa Nº 29. Flacso. Buenos Aires.

TERIGI, F., PERAZZA, R. y VAILLANT, D. (2009) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: OEI.

TIRAMONTI, G (2004) (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.

TIRAMONTI, G. (2011). (Dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Flacso – Homo Sapiens.

ZIEGLER, S. (2011) *Seminario de posgrado Educación Secundaria en América Latina*. Buenos Aires: Flacso.

Documentos:

Consejo Federal de Educación. Resoluciones 79/09: "Plan Nacional de Educación Obligatoria", Nº 88/09: "Institucionalidad y Fortalecimiento de la Escuela Secundaria Obligatoria"; 93/09: "Organización pedagógica e institucional de la Escuela Secundaria Obligatoria"; 103/10: "Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación "Secundaria Obligatoria"

Ministerio de Educación de la Nación. Documento preliminar para la discusión sobre la Escuela Secundaria. 2008

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Programa de inclusión/terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para adolescentes y jóvenes de 14 a 17 años. – Documento Base. Propuesta curricular y Trayecto formativo.

RECORRIDOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE UN EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Guillermina Tiramonti, FLACSO / UNLP

Me propongo hacer una presentación en base a la investigaciones realizadas por el Grupo viernes que funciona en el marco del Programa de Educación, Ciencia y Sociedad del Área de Educación de FLACSO desde el año 2000. Dado que miembros de este grupo tienen a su cargo una presentación en este mismo encuentro, donde expondrán básicamente resultados, yo dedicaré mi exposición a una reflexión en relación al momento en que se iniciaron las investigaciones y el modo en que ellas dialogan con la historia y la tradición que en esta actividad construyó el Área de Educación desde los inicios del período democrático.

Se trataba de un dialogo obligado porque el grupo se propuso organizar su trabajo alrededor de la problemática de la desigualdad educativa que fue el eje alrededor del cual se constituyó el programa de investigación del área de educación de esta institución. En el 2000 la crisis que vivía el país y la situación social que ella generó, se constituyó en una presencia ineludible que prácticamente nos obligó a retomar la pregunta sobre la desigualdad educativa que había estado en el origen del área. Sin embargo la situación era muy diferente y es importante marcar las distancias entre uno y otro momento. En los 80 cuando se creó el área de investigación de FLACSO se vivía un momento de gran optimismo, subyacía una expectativa refundadora de la sociedad en su conjunto, iniciábamos un nuevo proceso político y en base a ello se esperaba poder cambiar el conjunto de las dimensiones del hacer social entre las cuales estaba la educación. Un optimismo basado en la idea de que el autoritarismo ya había pasado, que estaba erradicado definitivamente con el retiro de los militares del poder. Se pensó que el autoritarismo era una sobre-impresión que habían realizado los militares sobre una sociedad que era

culturalmente ajena a este rasgo. Treinta años de democracia nos permitieron visualizar cuánto de autoritarismo alberga aún nuestra cultura social y política.

Precisamente nosotros iniciábamos la investigación en los 2000 en medio de la crisis, en el clima de desaliento que generaba la constatación de los límites de la democracia para modificar nuestra realidad, con la experiencia de una vida social y política en la que el autoritarismo se hacía permanentemente presente y por sobre todo el schok que nos producía la comprobación cotidiana de que nos habíamos transformado en una sociedad profundamente desigual.

A mi entender atravesábamos un momento de crisis de nuestra identidad como sociedad, estaba claro que no éramos lo que pensábamos y que ya no era posible pensarnos como un país discretamente igualitario y socialmente integrado. Beatriz Sarlo escribió en aquel momento un artículo en Punto de Vista que título "*Ya nada será igual*" donde expresaba magníficamente este sentimiento compartido respecto de la caída del mito de la Argentina integrada, educada e igualitaria. En este clima, tan lejano al optimismo de los 80, nosotros con el grupo que luego se llamó viernes, iniciamos nuestras investigaciones y asumimos el reto de re-pensar la desigualdad educativa en nuestro país.

La primera decisión del equipo fue reponer la pregunta sobre la desigualdad, lo cual implicaba revisar el concepto "igualdad" después de una década de devaneos alrededor de la discusión de igualdad o equidad nosotros reinstalamos, para nuestra investigación, el concepto de igualdad/desigualdad porque este contiene, supone y exige reponer su condición relativa y/o relacional. Se es igual o desigual en relación a un campo en el que los otros tienen diferentes posiciones. Justamente el auge, desde los 90 hasta ahora, del concepto de equidad, tiene que ver con el hecho de que no exige marcar posiciones relativas con los "otros". Sino que se justifica en relación a un criterio de justicia que se construye en relación a estándares socio-históricos.

Nosotros queríamos preguntarnos sobre cómo se habían modificado las posiciones relativas de los diferentes grupos sociales y por eso retomamos la palabra igualdad. No se trataba de una discusión ideológica sobre los conceptos, discusión que se había desarrollado ya en los 90, sino de usar un instrumental que nos permitiera mirar el conjunto de la sociedad. En parte esta opción tuvo su costo, en un momento donde la estructura de la sociedad estaba en pleno movimiento, donde no era fácil identificar a qué estrato pertenencia uno y otro grupo. Los sujetos y comportamientos que hasta ahora habíamos incluido en las clases medias, seguían manteniendo características propias de ese sector social pero se ubicaban en el último quintil de ingresos. Cuando comenzamos a delinear la muestra de escuelas todos estos problemas se presentaban como escollos de difícil superación. Era claro que el criterio de construcción de la muestra no podía ser el de incluir dos escuelas de sectores bajos, dos medios y dos altos. El campo social se había heterogeneizado y era necesario recurrir a otros criterios. Discutíamos y nos referenciábamos en las investigaciones de Cecilia Braslavsky y con la muestra que había armado Cecilia para el campo a partir del cual se escribió "la discriminación educativa". A diferencia de aquella investigación nosotros realizamos una muestra en la que combinábamos variables culturales con las de ingresos.

Otra de las discusiones que estuvieron presentes a lo largo de toda la investigación, estuvo centrada en el enfoque estructuralista que había tenido la investigación sobre la discriminación educativa. Básicamente pusimos en cuestión la articulación casi mecánica entre clase social, instituciones a las que asisten los alumnos y calidad de la educación a la que accedían los diferentes clases. Éste había sido el esquema base de la investigación sobre la discriminación. Nosotros creíamos que había que mediar esas relaciones con variables culturales.

Por supuesto la distancia entre uno y otro momento no solo estaba dada por las diferencias en las circunstancias que atravesaba el país, sino también por el clima intelectual, el desarrollo teórico, el tipo bibliografía que se frecuentaba en uno y otro momento. Las variables culturales en los 80 no fueron consideradas, porque ese fue un período que retomó la impronta economicista previa a la dictadura, donde lo cultural era subsidiario de lo económico o una expresión de los posicionamientos económicos. Por el contrario, hoy la literatura marca al campo cultural como el generador de muchas de las transformaciones a las que asisten nuestras sociedades.

Como estábamos en esta frecuencia de pensar la intervención de las variables culturales en la definición de las posiciones en el campo educativo y como factores de diferenciación entre los grupos, comenzamos a preguntarnos ¿cómo caracterizar las distancias existentes entre un grupo y otro? porque la mirada estructuralista, basada en la idea de que las diferencias son socioeconómicas, tiende a pensar que las distancias son medibles y que resultan de la distribución diferente del bien educativo y por lo tanto de los saberes y los conocimientos que se distribuyen por su intermedio.

La importancia de considerar las variables culturales se hizo evidente cuando comenzamos a trabajar fundamentalmente con los grupos de elite y dentro de ellos, con los sectores más tradicionales relacionados con grupos religiosos o actividades económicas de ese tipo y aquellos relacionados con actividades más dinámicas de la economía. Allí las variables económicas no eran suficientes para identificar las diferencias entre unos y otros.

Otro de los temas que discutimos fue el papel del Estado. En la investigación que hizo la FLACSO en la primera etapa había un supuesto que a mi entender era un supuesto de los grupos progresistas de la época, que era dar por sentada la capacidad del Estado para modificar a las diferentes dimensiones de la vida social. Así como se pensaba que las distancias entre uno y otro grupo tenían que ver con diferencias en la distribución del saber y del conocimiento, también se creía que era el estado el que tenía la posibilidad de modificar el patrón de distribución. De allí la idea de que la sola exposición de los chicos a un currículum común podía modificar las situaciones de desigualdad. Nosotros teníamos ya idea de la complejidad de elementos que concurren en la construcción de la desigualdad y también de la multiplicidad de mediaciones que existen entre las propuestas del estado y su recepción en las instituciones educativas. Claro está que nosotros habíamos ya leído la teoría de la recepción, hecho que no había tenido lugar en los 80.

Una discusión que tuvimos desde el principio fue alrededor de la idea que tenía la investigación de los 80 de la sociedad a la que pensaba como un campo integrado, como una totalidad integrada cuyas diferencias eran solo de grado, diferencias del tipo de disponer de más o menos bienes, conocimientos, etc. En ese momento se suponía una totalidad social que se podía reconstruir a partir de encastrar un segmento con el otro. Esto se expresó en la idea de segmentación que supuso que los segmentos son ordenables jerárquicamente a partir de mediciones de calidad o de las percepciones de prestigio de las instituciones educativas. En el contexto del 2000 era imposible pensar la sociedad como una totalidad ordenada, por el contrario el campo educativo se nos presentaba como un espacio estallado en una multiplicidad de grupos de instituciones y que además no era estático sino dinámico.

Nos preocupamos desde el principio y seguimos preocupados por evitar la mirada normativa sobre la realidad que también había estado presente en la investigación previa y que sigue estando presente en las investigaciones y en la formación del campo de la educación. Cuando hablo de miradas normativas estoy hablando de una cierta tendencia a no reflexionar sobre la realidad sino a censurar la realidad. Un acercamiento al campo de investigación a través de un instrumental construido desde una determinada concepción del deber. No a registrar qué pasa en las escuelas, sino qué de lo que debería pasar, pasa y qué no; o qué distancia hay entre lo que debería pasar y lo efectivamente pasa.

Tuvimos muchas dudas respecto del tipo de instrumentos con los que íbamos a ir al campo y a través de qué preguntas abordar a los diferentes agentes. En ese punto, vale la pena destacar que allí, nos parecía, jugaban un papel los nuevos imaginarios y el cambio cultural, aunque el impacto de esta última variable recién se nos hizo evidente cuando comenzamos a leer los datos que provenían de nuestro trabajo de campo. Armamos una serie de instrumentos destinados a capturar la ideación de futuro de los diferentes agentes, que resultaron muy adecuados y arrojaron datos muy interesantes.

Para ir finalizando, cabe plantear que como retomamos el concepto de igualdad construimos una muestra que incluía instituciones que escolarizaban jóvenes provenientes de diferentes sectores socio-culturales y no solo económicos. Tratamos de capturar algo de la heterogeneidad de propuestas culturales que coexisten en un mismo estrato socio-económico. A su vez, abarcamos escuelas que se pensaban como destinadas a los grupos de elites y otras que atendían a los sectores más vulnerables de la población. Fue muy importante y muy fructífero ver los márgenes, allí los fenómenos se hacen más evidentes. Aprendimos mucho del sistema en su conjunto investigando los márgenes. Por ejemplo, todo el análisis de los diferentes modelos de promoción que ponen en juego las instituciones con los que definen quién se queda y quién se va, requiere una mirada abarcadora que constate las diferencias que coexisten en el sistema y que están relacionadas con los grupos que atienden. La posibilidad de desentrañar lo que en algún momento llamamos la caja negra de la escuela, para nombrar los procedimientos ocultos destinados a seleccionar, ya no están más en la oscuridad no solo por nuestras investigaciones, sino por los aportes de muchas investigaciones empíricas realizadas en estos últimos años.

La mirada sobre el conjunto nos permitió avanzar en la tematización de la condición fragmentada del sistema. Por supuesto nosotros no inventamos la idea de fragmentación que está presente en la bibliografía de las Ciencias Sociales, pero sí trabajamos en darle cierto espesor conceptual y diferenciarlo del concepto de segmentación, con el que ya marcamos nuestras diferencias, y que proviene del campo de la economía. El concepto de fragmentación nos permitió acercarnos a una idea más compleja que la mera distribución, de las distancias que se construyen entre un grupo socio-cultural y otros y también nos permitió dar cuenta de la existencia de una dinámica social de diferenciación fragmentada. Hay una interpretación un poco simplista de la fragmentación que articula este fenómeno casi linealmente con determinadas líneas de política educativa. En realidad, para nosotros, esta es una construcción social en la que intervienen una serie de factores algunos estructurales y otros relacionados con las estrategias familiares, institucionales e individuales, y allí también convergen las políticas que alimentan o ponen límites a estos procesos.

Termino con otro señalamiento de las diferencias existentes entre las primeras investigaciones del Área y las que estamos haciendo ahora. Diferencia que puede verse como una pérdida o como una ganancia. La investigación de los años 80 que se dio en ese marco de optimismo por la apertura democrática también estuvo muy tensionada por la búsqueda de alternativas y soluciones aplicables al sistema. Se construyó una agenda de investigación para identificar y conceptualizar las problemáticas por las que atravesaba el sistema e incidir de ese modo en las políticas destinadas al sector. Como ya señalamos, en este propósito jugaba un papel la idea de que, habiendo cambiado el régimen político y desplazada la ocupación militar, el Estado había sido recuperado para modificar la realidad educativa.

Lo que hemos perdido es esa idea de hacer una investigación direccionada directamente a la construcción de una agenda política. Estamos ahora haciendo una investigación más preocupada por conceptualizar y ordenar conceptualmente la realidad, por entender las transformaciones que por incidir en la política. En este sentido hemos ganado una autonomía que antes no teníamos.

II

Formatos escolares. Trayectorias educativas

Escriben:

Mariela Arroyo y Mariana Nobile
Karina Benchimol, Graciela Krichesky y Paula Pogré
Flavia Terigi

NUEVOS FORMATOS ESCOLARES E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. UNA DISCUSIÓN DE LA "FORMA ESCOLAR" A PARTIR DE LOS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Mariela Arroyo, Grupo Viernes, FLACSO
Mariana Nobile, Grupo Viernes, FLACSO

Introducción

Este trabajo se propone presentar las preguntas centrales que fueron guiando las investigaciones que ha realizado el Grupo Viernes. El recorrido se inicia en el año 2001, se detiene con mayor profundidad en la investigación que tiene por objeto a las Escuelas de Reingreso (ER), para cerrar luego presentando los nuevos interrogantes que se abrieron y que orientan las nuevas líneas de investigación en las que estamos trabajando, tanto colectiva como individualmente.

Es importante reconstruir este trayecto porque fueron los hallazgos de las distintas investigaciones los que nos abrieron nuevas preguntas. La búsqueda teórica y conceptual fue acompañando este recorrido, tratando de encontrar y construir andamiajes teóricos que nos sirvieran para aproximarnos e interpretar estos nuevos problemas. De modo que nuestro abordaje no partió de un marco teórico-conceptual cerrado sino que fuimos realizando nuevas búsquedas en la medida en que los hallazgos tensionaban nuestros aparatos conceptuales previos. En este recorrido, por lo tanto, hemos ido cambiando las preguntas y también reformulando las hipótesis iniciales.

Esta presentación girará en torno a los siguientes interrogantes: ¿cómo llegamos a investigar las ER?; ¿cuáles fueron las preguntas e hipótesis que nos orientaron, y sobre todo, cuáles fueron los nuevos interrogantes que fueron surgiendo, que nos llevaron a reformular hipótesis y a abrir nuevas líneas de investigación?

El recorrido de investigación que nos llevó a las Escuelas de Reingreso

El objetivo que orientó las primeras dos investigaciones[1]realizadas por nuestro equipo, estuvo centrado en la caracterización de la desigualdad educativa en un escenario de fuerte desigualdad, pauperización y polarización social. Dentro de este marco, el trabajo de campo del primer proyecto de investigación se desarrolló fundamentalmente en el año 2001, cuando el país atravesaba una de sus mayores crisis. En este contexto, se inscribía la pregunta sobre la desigualdad. ¿Qué había de nuevo y qué de viejo en la forma en la que se desplegaba la desigualdad en el sistema educativo de nuestro país, más particularmente del área metropolitana, y cuáles eran las relaciones con la desigualdad social? ¿Qué continuidades podrían leerse en relación a la configuración histórica del sistema educativo? ¿Qué variables intervenían en la generación de experiencias educativas diversas y desiguales en los distintos sectores sociales?

Es a partir de esta primera investigación que Guillermina Tiramonti, retomando y discutiendo con el concepto de segmentación utilizado por Cecilia Braslavsky (1985) para caracterizar la desigualdad en el sistema educativo en los años 80, comienza a desarrollar el concepto de fragmentación educativa**.** A partir de esta investigación, que realizamos en escuelas medias de distintos sectores sociales de la Ciudad y el Gran Buenos Aires, nos encontramos con una dispersión en relación con las culturas institucionales, con lo que se transmite en las escuelas y en relación con los sentidos que la escuela secundaria tenía para los actores que la transitaban. Parecía que las experiencias entre unos y otros tenían cada vez menos en común. Es así que Tiramonti, así como otros autores (Kessler, 2002), empieza a desarrollar el concepto de fragmentación. Para esta autora hasta los años ´90 se podía hablar de un sistema educativo segmentado que otorgaba distintos recursos y oportunidades a diferentes grupos sociales (Braslavsky, 1985) para formar parte de una sociedad integrada; a comienzos del siglo XXI, la falta de integración social y la ausencia de marcos de referencia comunes lleva a que el sistema educativo presente una configuración en fragmentos[2] (con poco contacto y continuidad entre ellos) que no parecen formar parte de un campo integrado que los incluya y les otorgue sentido. Estos fragmentos educativos, no sólo estaban definidos por el sector social (medido principalmente a partir de variables económicas), que fue uno de los criterios iniciales de selección de la muestra de escuelas, sino que nos encontramos que, aún en sectores sociales equivalentes en términos económicos, coexistían escuelas en las que sucedían cosas muy diferentes.

Empezamos a indagar entonces en las variables culturales y sobre todo en las diferencias de las culturas escolares y su relación con los sectores sociales a los que atendían. Así, definimos

1 Ambas investigaciones estuvieron financiadas por la ANPCyT y coordinadas por Guillermina Tiramonti. La primera de ellas, desarrollada entre los años 2001 y 2002, llevaba por título "La nueva configuración de la discriminación educativa"; la segunda, realizada entre los años 2005 y 2009, cuyo título era "*Impacto de la reestructuración de los últimos veinte años en la desigualdad educativa. La situación del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*".

2 El concepto de fragmento alude a un agregado institucional al interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias. Este concepto no excluye el carácter relacional de la desigualdad, cuestión sobre la que continuaron las discusiones teóricas del equipo de trabajo, sino que intenta entender una nueva forma de cristalización de la misma en el sistema educativo, en tanto forma de transitar la experiencia educativa.

grupos de escuelas al interior de la Ciudad en base a diferentes criterios[3]. Partimos de una caracterización de sus culturas institucionales (Viñao, 2002), atendiendo especialmente a los elementos de contraste que profundizan las distancias entre los grupos. Distintos rasgos o factores institucionales (religiosos o laicos, de diferentes colectividades, mixtos o no, entre otras particularidades) son centrales para comprender la complejidad del sistema.

En el caso específico de la Ciudad de Buenos Aires, sus instituciones tienen un origen diferente, por la conformación heterogénea del sistema. Sobre esa conformación en "capas" se sobreimprimen las dimensiones institucionales. La cultura institucional —que incluye su matriz de origen, los discursos fundantes y circulantes, los distintos actores de esa comunidad— imprime en las escuelas características y modos particulares de trabajo, que no se limitan al estrato social de la matrícula que reciben. Desde esta perspectiva, además del ámbito de gestión (público – privado) y el sector social al que atiende, el momento histórico de su creación y el proyecto de cada escuela eran aspectos relevantes para entender la configuración de cada una de las escuelas.

Así fue que comenzamos a indagar sobre la estructuración fragmentada del sistema educativo, empezando con una reconstrucción histórica de las distintas etapas y oleadas de creación de escuelas de nivel medio, en particular en la Ciudad de Buenos Aires. Realizamos una descripción de la extensión y diversidad del nivel medio a partir de su expansión en distintas modalidades, planes de estudio, dependencias de origen, etc. Analizamos, entre otras cosas, el surgimiento de distintos tipos de escuelas para distintos sectores sociales que acompañaron la expansión educativa (y con ellas la tendencia al cierre y a la integración con el resto del sistema educativo). En este proceso, podemos ver cómo se fue ampliando el acceso a la educación media a nuevos sectores en establecimientos con características particulares. Es decir, la progresiva ampliación condujo a un proceso de diferenciación institucional.

Sin embargo, más allá de las distintas modalidades, la forma organizacional y la curricula de la escuela media no variaron de manera sustantiva, ni tampoco fue cuestionado el lugar legitimado y valorado socialmente de dicha forma. 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. Además, las escuelas secundarias comienzan a asumir funciones que caracterizaron históricamente a la escuela primaria, como becas, comedores escolares, entre otros elementos, para promover la inclusión.

Como veremos a continuación, la misma expansión del sistema fue obligando a implementar otro tipo de estrategias para la inclusión de sectores hasta el momento excluidos de él, entre las que encontramos la introducción de variaciones a esa forma organizacional que caracterizó a la secundaria.

3 Tiramonti (2004) realiza una agrupación de escuelas a partir de diferentes perfiles institucionales: las escuelas como espacio para la consolidación de posiciones ya adquiridas; escuelas que apuntan al conocimiento y la excelencia; escuelas para anclar en un mundo desorganizado; escuelas para resistir el derrumbe.

La forma escolar desafiada: rasgos históricos y variaciones.

La progresiva expansión de la escuela media junto con el actual mandato de inclusión (que se ve plasmado en la Ley de Obligatoriedad Escolar de la Ciudad de Buenos Aires, y luego en las Leyes de Financiamiento Educativo y en la Ley Nacional de Educación) traen aparejados nuevos problemas para un sistema educativo que no modificó su matriz de origen. De esta manera, el Estado recurre, entre otras medidas, a la creación de nuevas instituciones para afrontar la problemática de la escolarización de aquellos jóvenes que estaban fuera del sistema educativo.

La misma dinámica que caracterizó las investigaciones del equipo nos condujo a indagar en las implicancias que la creación de nuevas instituciones con características específicas tenía en los procesos de desigualdad educativa a la vez que en las posibilidades de inclusión. De este modo, nos interesaba abordar el caso particular de las llamadas ER en tanto estrategia de política pública para dar respuesta a la obligatoriedad escolar, apuntando a la inclusión educativa de grupos que históricamente habían sido excluidos del nivel medio.

Debido a que la preocupación de nuestros trabajos siempre estuvo centrada en la desigualdad, este tipo de medidas nos llevaba a interrogarnos acerca de la relación entre la desigualdad y la creación de nuevos tipos de escuelas: ¿necesariamente la creación de nuevos circuitos implica desigualdad? A este interrogante original se sumaban otros: ¿Qué sucede cuando se institucionaliza un circuito particular para determinado grupo de jóvenes?¿Los fragmentos que atienden a poblaciones de sectores socialmente postergados reciben una educación devaluada? ¿Qué riesgos podría acarrear en relación con la experiencia educativa de quienes por allí transitan?¿qué efectos tienen en la inclusión de un espacio de interlocución común? De este modo, el caso de las ER nos sirvió para problematizar esta serie de preguntas.

Estas discusiones no son nuevas, las preguntas acerca de las relaciones entre la igualdad y homogeneidad, entre lo universal y lo particular son centrales dentro del campo educativo (Dussel, 2000; Puiggrós, 1999; Tiramonti, 2004; Terigi, 2006 y 2009a entre otros). Se reeditaron en relación con la proliferación, en los años 90, de las políticas focalizadas, por lo que retomamos de aquellas discusiones los aspectos que nos servían para aproximarnos a los riesgos que puede suponer la implementación de políticas diferenciales, como es el caso de las ER, señalando la distancia que encontramos con la política bajo estudio. Sin embargo, para analizar las ER, tuvimos que recuperar primero otras preguntas y reflexiones, vinculadas a la desigualdad producida por un sistema educativo construido sobre un supuesto de homogeneidad (Terigi, 2006), que conjugado con la función de origen del nivel medio, produjo exclusiones y desigualdades.

Es desde esta perspectiva que abordamos la investigación de las denominadas ER, tratando de entenderlas en el marco de un sistema fragmentado (como efecto y parte del mismo) pero también como un intento de generar variaciones en un formato escolar que produjo amplísimas exclusiones.

Esta investigación[4] consistió en un estudio exploratorio que tringuló técnicas y fuentes (información estadística de fuentes secundarias, documentación oficial, documentación producida por las escuelas que conforman la muestra, materiales audiovisuales). La muestra de establecimientos educativos con los que se trabajó fue intencional, con una importante representación en el universo de estudio. El trabajo de campo se realizó entre los meses de febrero y abril de 2007, es decir, en el cuarto año de funcionamiento de las escuelas, en cinco de los ocho establecimientos de reingreso. En cada escuela se confeccionaron registros cualitativos de las visitas realizadas (un promedio de 6 por institución educativa) para dar cuenta de la dinámica de las escuelas y de aspectos físicos considerados relevantes para el propósito de la investigación. A su vez, se completó una guía institucional por escuela que proveyó un conjunto importante de información. Las observaciones y guías institucionales se volvieron insumos de relevancia para enmarcar los datos recolectados en 42 entrevistas a diferentes actores de las escuelas, entre ellos, directivos, asesores pedagógicos, preceptores, docentes y alumnos.

A fin de indagar este caso de estudio, enmarcamos la política de reingreso en el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires, inscribiéndola en la historia del sistema educativo en general, y del nivel medio en particular, considerando su dinámica de expansión. A este análisis histórico se sumó otro de corte estadístico, que permitió reconstruir el mapa de las desigualdades educativas en la Ciudad de Buenos Aires, observando su relación con la implementación de la política de creación de las ER. A su vez, se volvía necesario describir y analizar las características de la forma escolar como construcción histórica, a fin de evidenciar las restricciones que como tal impone. Asimismo, se analizaron distintas fuentes que nos sirvieron para entender esta política pública, como por ejemplo la difusión de la misma en el marco de la campaña publicitaria más amplia del programa "Deserción Cero", las normas de creación de las escuelas y de aprobación de su plan de estudio y el material recolectado en entrevistas a funcionarios que estuvieron involucrados en su diseño e implementación.

Reflexionando en torno a las discusiones que se dieron en el marco de esta investigación, es posible identificar dos grandes ejes que las estructuraron. Por un lado, las discusiones en torno a la producción de desigualdad/es en el marco del sistema educativo, de la cual se desprenden dos grupos de preguntas. Las primeras vinculadas a las discusiones en torno a la focalización – diversificación de las políticas públicas y los efectos que estas tienen en las experiencias formativas de los sujetos. Las segundas, vinculadas a aquellos rasgos históricos del sistema educativo vinculados al supuesto de homogeneidad y a la matriz selectiva del nivel. Ambos grupos de preguntas por lo tanto ponen el eje en la forma que se entendió y se entiende la universalidad de las políticas, y las distintas respuestas políticas ante la desigualdad educativa.

El segundo eje que identificamos se vincula con las discusiones acerca de la capacidad de las políticas públicas de reformar las escuelas. Debido a que esta propuesta política

4 Investigación realizada entre 2006 y 2007 bajo la coordinación de Guillermina Tiramonti. Su título era "Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa", y contó con el financiamiento de la Fundación Carolina de España y FLACSO Argentina. Ver: Tiramonti *et al.*, 2007.

buscaba modificar algunos rasgos del "formato escolar" tradicional de la escuela secundaria, nos vimos en la necesidad de hacer una revisión conceptual acerca de las reformas educativas y las dificultades para su implementación. Conceptos como gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 1997), cultura escolar (Viñao Frago, 2002), forma escolar (Vincent *et al*., 1994), se transformaron en herramientas centrales para nuestro trabajo, abordando desde ellos las múltiples apropiaciones que esta política educativa produjo. De este modo, para entender esta política pública (y cualquier otra) es necesario inscribirla en la historia del sistema educativo y del nivel medio en particular y tener en cuenta las restricciones que la escuela como producción histórica produce. ¿Qué se cambia y cuáles son las restricciones consolidadas históricamente que dificultan los cambios? ¿Cómo juegan y cómo son consideradas las culturas escolares en los intentos de reforma?

Para poder abordar estas dos cuestiones, por lo tanto, tuvimos que reconstruir los rasgos históricos de la escuela secundaria, cómo jugó en el nivel el supuesto de homogeneidad, la definición de patrones de alumnos y las variaciones que se fueron desarrollando.

A continuación, presentaremos brevemente esta serie de discusiones, teniendo en cuenta que la división en ejes es simplemente analítica.

Discusiones en torno a la universalización - focalización

Los primeros planteos que realizamos se acercaron al tipo de discusiones que desembocaron en el análisis de la política de reingreso. Es decir, aquellas que se preguntaban por las relaciones entre la generación de un circuito de escuelas con particularidades institucionales y orientadas a atender a un grupo poblacional específico, y la generación de desigualdad, obligándonos a no dejar de lado la discusión en torno al formato único, el supuesto de homogeneidad y las exclusiones generadas a lo largo de la historia del nivel medio.

Durante los años '90, proliferaron las políticas focalizadas con la finalidad de compensar las consecuencias producidas por las políticas económicas y de reducción del Estado. En este contexto, la intención era mitigar la caída de amplios sectores de la población en la pobreza sin pensar modificaciones estructurales, ni políticas universales. Desde una perspectiva crítica, se trataría de propuestas asentadas sobre programas asistencialistas, poco eficaces para superar la persistencia de las desigualdades, las cuales tienen como consecuencia la construcción de sujetos destinatarios como tutelados y asistidos, al crear "la figura del necesitado" que sustituye al sujeto de derecho (Duschatzky y Redondo, 2000).

La propuesta política de reingreso, al igual que las políticas focalizadas, se acota a una población objetivo cuyos rasgos se definen en relación con variables vinculadas con la pobreza material y simbólica. Sin embargo, encontramos características que a nuestro entender la diferencian. En las ER, aunque se ponen requisitos para el ingreso, éstos no dependen tanto de las condiciones materiales y simbólicas sino que se definen en relación con la posición de exclusión frente al sistema educativo. Este punto nos permite

empezar a vislumbrar algunos de los supuestos de los que parte esta propuesta, la cual diagnostica fallas por parte del Estado en la provisión de los servicios educativos, y no en las poblaciones a las que está destinada.

Otra diferencia se vincula con el objetivo universalizador de la política. La creación de una propuesta diferencial, que tienen en cuenta las características que produjeron la exclusión del sistema de determinados sectores, se propone alcanzar un objetivo universal como es el cumplimiento del derecho a la educación (en este caso a partir de la universalización de la educación media). En este sentido, este programa está pensado como un mejoramiento del plan de estudios caduco de la escuela media que podría ser generalizable a toda la población (si no fuera por las limitaciones que la propia estructura del sistema establece: características de los establecimientos, formas de contratación del personal, formación del personal, etc.). De este modo, no se trataría de una oferta devaluada pensada para aquellos que de todos modos no podrán acceder a otros circuitos, sino que se presenta una propuesta que intenta subsanar las dificultades generales de la escuela media tradicional, que favorecen la expulsión de estos jóvenes.

Aquí encontramos una de las tensiones que atraviesan la propuesta –tanto en la norma como en los relatos de los actores-: el reconocimiento de que el plan fue pensado a partir de las necesidades de una población con características distintas a las que tradicionalmente el sistema albergó, sin perder de vista que es el sistema educativo el que falló en relación con esta población. Esto último implica pasar de pensar la política desde el déficit de sus destinatarios al déficit del Estado en el cumplimiento del derecho a la educación. Podríamos afirmar que las hipótesis de creación del plan se centran más en las características expulsivas del sistema que en las "características personales" de los jóvenes que debe atender (Arroyo *et al.*, 2007; Arroyo y Poliak, 2011).

Desde los fundamentos de los instrumentos legales que impulsan esta política, aparece la tensión: inclusión – universalización/ adaptación- diferenciación. Dicha tensión puede observarse al analizar la fundamentación del plan de estudios, ya que intenta al mismo tiempo, diferenciarse en pos de una población particular pero sin dejar de entregar un título común, con el fin de no establecer diferencias de acreditación con el resto del sistema. Se propone lograr objetivos generales y pone el énfasis en lo común con el conjunto del sistema, al tiempo que plantea estrategias diferenciales para lograrlos.

Este camino planteaba no sólo la preocupación en torno a la profundización de la fragmentación del sistema, sino también sobre la creación de un circuito educativo devaluado. Si bien por la conformidad con el funcionamiento de las escuelas que muestran los actores de la escuela, tanto docentes como estudiantes, no podemos sostener que suceda esto, sí sucede que la generación de un circuito paralelo, sin la consiguiente revisión de la matriz institucional del secundario en general, permite que las otras escuelas continúen expulsando población, estando las ER para incluirlas. Es decir, las ER terminan funcionando como una malla que logra contener parcialmente a la población que expulsa la escuela secundaria "tradicional".

La existencia de estas escuelas puede servir para interpelar al sistema, ya que pone en evi-

dencia mecanismos expulsivos del secundario, pero a su vez puede legitimar la existencia de un circuito paralelo que se encargue de aquellos que el resto de las escuelas expulsan. Es decir, no se modifican los rasgos exclusores en todo el sistema, sino que sólo, algunos de ellos, en un circuito particular.

Sobre la forma escolar y sus particularidades en el nivel secundario

Nuestro sistema educativo, supuso un formato único para un único tipo de alumno. En el nivel primario, este supuesto se vinculó con la obligatoriedad escolar y con la intencionalidad de normalizar –homogeneizar–, a toda la población de acuerdo a un conjunto de normas y saberes impuestos como universales (Puiggrós, 1999; Dussel, 2000). En el nivel medio, el supuesto de homogeneidad se puso en juego en la forma organizacional de la escuela, en los rasgos de su régimen académico y en la estructuración enciclopédica del curriculum[5], a lo que se le sumó el carácter selectivo del nivel. Es decir, no se suponía que la escuela debía igualarlos de acuerdo a ese patrón, sino que como no era para todos, este patrón sería el que seleccionaría a aquellos "que merecían" permanecer en el sistema.

De este modo, subyace en el sostenimiento de este formato escolar único un supuesto de homogeneidad, el cual se expresa, por un lado, en el cronosistema escolar que supone una organización graduada y anualizada de acuerdo con edades ideales esperadas y un sistema de evaluación, calificación y promoción vinculada a esta edad ideal. Este tipo de organización, por tanto, implica la producción de la sobreedad y la repitencia, ambos considerados como indicadores del fracaso escolar y causas del abandono (Terigi, 2006 y 2009b). Por otro, a su vez se plasma en la presencialidad y lo que implica en tanto necesidad de asistencia a la totalidad de las asignaturas.

Desde esta perspectiva, el fracaso escolar sería producto de la gramática escolar, de la forma de organización de la escuela que hace que algunos jóvenes no puedan sostener este tipo de escolaridad, poniéndolo constantemente en situación de falta, de déficit. Todo esto supone la construcción de una mirada normalizadora sobre los estudiantes que construye un estudiante ideal, con un tiempo específico para dedicarle a la escuela y al estudio, en el que las etapas de la vida están secuencial y claramente delimitadas (estudio – trabajo, maternidad/paternidad –trabajo, etc.).

Como mencionamos anteriormente, es en relación con las características de la población destinataria y, más precisamente, con el diagnóstico de los motivos por los cuales esta población abandonó la escolaridad común (rigidez del régimen académico, repitencia por deuda de asignaturas, poca flexibilidad horaria, exceso de asignaturas simultáneas, etc.) que se planteaba la necesidad de un plan de estudio y un régimen académico flexible

5 Este forma de organización curricular fuertemente clasificada, fue acompañada por la designación de docentes formados por especialidad y por horas cátedra, cuestión que dificulta la reforma del nivel. Es lo que Terigi (2008) denominó trípode de hierro.

para "adecuarse" a las posibilidades de cursado de esta población. Por ello, estas escuelas proponen la modificación del régimen académico a partir de un sistema de cursada más flexible que contempla el cursado por trayectos y no por año completo, acompañado por un régimen de asistencia por asignatura y un sistema de diagnóstico y seguimiento que reconoce las asignaturas aprobadas en otras instituciones, así como los saberes previos más allá de estar acreditados formalmente. También el plan contempla menos materias de cursado simultáneo y espacios optativos. Asimismo estas escuelas cuentan con Tutorías, un Sistema de Apoyo Escolar, y con Asesores Pedagógicos, que permiten el seguimiento personalizado de los estudiantes. Cabe señalar que son escuelas de tamaño pequeño y esto propicia otro tipo de vínculos entre los miembros de la institución pero sobre todo entre docentes y alumnos.

Este formato deja sin efecto la promoción por año de cursado (en bloque) y por lo tanto la situación de repitencia del año completo para los alumnos que no aprobaran más de dos asignaturas de un curso[6]. De esta manera, los estudiantes no deberán recursar ninguna asignatura ya aprobada, pudiendo avanzar en su trayectoria aún sin poder cursar la totalidad de las asignaturas de un año. El único requisito para cursar una asignatura es tener aprobada las correlatividades definidas en el plan de estudios.

La contrapartida de esta flexibilización, es la necesidad de contar, por un lado, con ciertas condiciones estructurales, como es el tamaño pequeño de las escuelas, pero por otro, con una mirada docente más atenta, dispuesta a llevar un mayor seguimiento y acompañamiento sobre las trayectorias de los estudiantes.

Cabe señalar que así como se modificó el régimen académico, y algunas condiciones para facilitar el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes (entre las que se encuentra la designación por cargo), no se modificó el curriculum, ni en relación con su fuerte clasificación, ni en relación con los contenidos abordados (excepto en los talleres que quedaron en situación de opcionalidad).

Sobre las reformas educativas: la eficacia discursiva de la política pública y las distintas apropiaciones institucionales

En relación con las reformas, nos interesó analizar el impacto de la política educativa y al mismo tiempo las distintas apropiaciones que las instituciones hicieron de la propuesta. En este sentido es que nos interesa destacar dos cuestiones: por un lado la capacidad del Estado de direccionar una política y, por el otro, las distintas apropiaciones institucionales.

En relación con las apropiaciones diferenciales que hacen las instituciones de la norma de creación de las escuelas, por razones de espacio, sólo pondremos el foco en una de

6 Según el régimen de evaluación, calificación y promoción que rige el nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires.

ellas[7]. Ésta es la que remite a la construcción de trayectos formativos individualizados. El cursado por trayectos es implementado en todas las escuelas visitadas y, en general, las evaluaciones de los diferentes actores respecto de este régimen de cursada es positiva, debido a que pone el énfasis en lo positivo, ya que al reconocer las materias aprobadas y no tener que repetir nunca un año completo, el estudiante siempre tiene la sensación de que está avanzando. De este modo siempre es valorado por sus logros y no por sus fracasos.

Sin embargo, hemos observado cierta tensión: según la interpretación e implementación institucional, el trayecto es visto como forma de organización del conjunto de las trayectorias de los estudiantes, valorando la posibilidad de avance según necesidades individuales, o bien, es considerado una desviación de la trayectoria escolar ideal. Consideramos que esta tensión puede vincularse, por un lado, con la formulación del plan de estudio, que define cuatro niveles expresados como "la norma", sobre los cuales pueden realizarse variaciones. Por otra parte, situaciones contradictorias pueden ser leídas como la tensión que existe entre el diseño de nuevas estrategias de cursada que conviven con los formatos hasta ahora vigentes en las instituciones secundarias y que presionan para adecuarlas a las formas tradicionales.

En efecto, en las tensiones que encontramos entre la idea de romper con la gradualidad y anunciar en la norma un ideal por años, los intentos de reducir el trayecto a la situación de excepcionalidad, las dificultades que trae pensar en cursos con chicos de distintas edades dan cuenta de cómo el supuesto de homogeneidad y el crono-sistema escolar siguen operando a través de la cultura escolar de técnicos y profesores. Allí algunas de las alertas para seguir pensando en cómo las reformas son reformadas institucionalmente y la necesidad de contemplar estar dimensión para llevar adelante cualquier propuesta de política educativa.

Más allá de las tensiones detectadas, la forma escolar de las ER supone una flexibilización novedosa para el sistema educativo de nuestro país. En este sentido, los trayectos y agrupamientos de estudiantes son un ejemplo muy claro.

Por último, nos gustaría referirnos a la capacidad del Estado de diseñar una política pública y direccionar en cierta medida su implementación. Con esto nos referimos a lo que denominamos eficacia discursiva de la política.

Esta propuesta pedagógica puso un fuerte foco en la enseñanza. La impronta pedagógica de la misma y el intento de superar algunas características exclusoras del sistema educativo son rasgos centrales que pudimos observar en los objetivos de la política y en el hacer cotidiano de cada una de las escuelas visitadas. Este discurso parece haber calado en las culturas institucionales, aún con las diferencias y matices que fuimos señalando.

7 Se podrían mencionar otros aspectos del plan que se implementan de modo diferencial. Uno de ellos es la implementación de los espacios curriculares opcionales, o talleres, donde es posible observar escuelas que han logrado hacer una propuesta interesante de contenidos extracurriculares que se articulan con el trabajo en los espacios curriculares obligatorios, mientras que en otras la implementación ha conllevado más dificultades, quedando en los márgenes de la propuesta escolar.

Así, podemos observar cómo gran parte de la impronta de estas escuelas responde a los objetivos políticos de la misma, lo que estaría hablando de una fuerte apropiación de la propuesta por parte de los actores. En este caso, por tanto, la política de Estado interpela a los docentes, demandando su adscripción para poder concretarse. En este sentido, creemos que esta política articuló dicha interpelación con los sedimentos identitarios de la historia de los docentes vinculados en muchos casos a la matriz civilizatoria y a la misión trascendental que la docencia implicaba y a partir de allí, logró configurar nuevos sentidos e identidades.

Asimismo esta efectividad no es ajena a la forma de selección de los directivos de estas instituciones[8] y al acompañamiento realizado por los niveles centrales en las primeras etapas. El perfil de los directivos parece central a la hora de entender el funcionamiento y la impronta inclusora y pedagógica de estas escuelas: la mayoría está convencido del sentido de su tarea y cumple la función de difundir la propuesta y "socializar" al resto de los actores institucionales[9]. Asimismo pudimos constatar que, más allá del mecanismo formal, en las ER operan procesos de selección y socialización profesional de los docentes, que operan como "filtro" y que tiene un fuerte impacto en la construcción de su identidad profesional. Aceptar "el desafío que implica" trabajar en estas escuelas es al mismo tiempo condición de posibilidad de permanecer así como uno de los rasgos que le otorga sentido a la tarea de los docentes.

Palabras finales: Nuevas líneas de investigación y su relación con la agenda política para el nivel secundario

El trabajo de investigación realizado en las ER constituyó un disparador para nuevas líneas de trabajo, y para plantear nuevos interrogantes a la agenda de investigación sobre escuela secundaria, desigualdad e inclusión educativa.

Un aspecto que aún queda por ser pensado es aquel que problematiza la relevancia cultural de la escuela secundaria. Pudimos ver cómo son pocos los cambios que se introducen en relación con el curriculum, sobre todo en lo relativo a su estructura pero también a sus contenidos, a pesar de las transformaciones de la sociedad en la que las escuelas se inscriben. Algunos trabajos de investigadores del equipo empiezan a indagar sobre estas líneas, observando cómo ciertas transformaciones sociales y culturales modifican las formas de aprendizaje e inciden en los procesos de transmisión cultural que intenta llevar adelante la escuela (Tiramonti, 2011; Tobeña, 2011). Por otra parte, abrió una línea

8 En la primera etapa de creación de ER, los directores fueron seleccionados por un mecanismo excepcional. En el procedimiento se tomó en cuenta que cumplieran con los requisitos mínimos que debe tener cualquier docente para acceder a un cargo directivo (haber aprobado el curso de ascenso), y además los equipos técnicos y funcionarios de la ex Secretaría de Educación realizaron una serie de entrevistas a quienes reunieran estas condiciones. La importancia que tuvo la forma de selección de los directivos puede observarse en la fuerte adscripción y el compromiso que ellos manifiestan en relación con el proyecto.

9 Estos fueron elegidos a través de los mecanismos "clásicos" vigentes en la jurisdicción: concurso público por medio de un listado.

de trabajo en torno a los modos en que se van introduciendo contenidos novedosos, o formas de trabajo que redefinen las relaciones entre docentes y alumnos, ocupando generalmente lugares marginales, en los bordes del formato, sin lograr ser incorporados en la caja curricular de secundaria. Eso estaría reflejado en el lugar que los talleres son incorporados en escuelas que atienden a una variedad de sectores sociales.

Asimismo, la experiencia escolar en las ER, tanto para los jóvenes que asisten a ellas como para los docentes que trabajan allí, fue uno de los aspectos que abrió nuevos interrogantes que apuntan a diferentes dimensiones.

Por un lado, una línea de indagación en torno al tipo de relaciones que se construyen en la escuela secundaria entre docentes y alumnos y la incidencia de las condiciones estructurales del formato en ellas (Nobile, 2011). Por otro lado, la indagación en torno a las trayectorias vitales que configuran los jóvenes que transitan por estas escuelas, analizando el modo en que esta experiencia incide en los procesos de agenciamiento a partir de la reconstrucción de los significados construidos acerca de su tránsito por las ER (Nobile, 2013). Esto nos permite avanzar en cierta medida en el análisis de los límites y posibilidades de este tipo de políticas para la inclusión educativa, al igual que para afectar las trayectorias vitales y educativas de quienes habían quedado por fuera del sistema educativo[10]. A esta indagación en torno a las trayectorias se suma la exploración de éstas a partir del aprovechamiento de la información estadística disponible, con el propósito de aportar al seguimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares.

Otra línea de exploración que se suma apunta, a partir de la comparación de instituciones que atienden diferentes sectores sociales, a los modos de regulación y promoción, a partir de la introducción de diferentes estrategias de personalización, seguimiento y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. De esto resultan diferentes mecanismos de promoción, regulación y gobierno de los estudiantes, configurando trayectorias más abiertas o más tuteladas, asociados con las necesidades de control de algunos sectores sociales y de la reproducción de ciertas posiciones (Ziegler, 2011; Ziegler y Nobile, 2012; Nobile, 2012).

Otra línea de trabajo que se abrió a partir de la investigación en las ER se vincula al campo de los docentes. Analizamos los mecanismos de selección y socialización que se ponen en juego en estas experiencias y cómo se va construyendo un determinado perfil de docente para estas escuelas. Estos hallazgos nos sirvieron para reforzar algunas hipótesis previas en relación con la fragmentación del campo docente al mismo tiempo que comenzamos a indagar en las formas en que las ER sirvieron para que un grupo de docentes, articule el sentido de su tarea y, por lo tanto, construya su identidad laboral en torno a este proyecto (Arroyo y Poliak, 2011). Esto nos llevó a indagar de manera más amplia acerca del

10 Actualmente estamos llevando a cabo un proyecto financiado por el Programa de Fortalecimiento a las Organizaciones de la Sociedad Civil, del GCBA, cuyo título es "El impacto de las políticas sociales y educativas en las trayectorias de vida de jóvenes en situación de vulnerabilidad social". Este proyecto se propone a través de un análisis cualitativo indagar sobre los tipos de trayectorias que van diagramando los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la Ciudad de Buenos Aires, que han sido destinatarios de políticas sociales de atención a niños y adolescentes y políticas de inclusión educativa del GCBA, entre ellas, la política de reingreso.

sentido de la tarea de enseñar y el impacto que las transformaciones actuales han tenido sobre las mismas. Así, estamos trabajando sobre las formas de significar la tarea en otras escuelas vinculándolos, entre otras cosas, con los cambios en la función de la escuela secundaria, a partir de la obligatoriedad escolar (Arroyo, 2012).

Esta línea se conjuga directamente con la cuestión del formato escolar, la organización curricular y los saberes docentes que estos suponen. Las nuevas demandas a los docentes en el marco de las políticas actuales (que van más allá de la especialización e incluyen nuevas funciones como el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes) parece que empiezan a erosionar algunas de las formas tradicionales de construir la identidad docente para el nivel[11]. Vinculado con esta línea, estamos empezando a indagar las relaciones -y restricciones- que el puesto de trabajo docente (su forma de designación vinculada a la especialidad) impone en relación a las posibilidades de concreción de las nuevas propuestas políticas para el nivel secundario[12].

A modo de cierre, resta rescatar la fecundidad que tuvo la investigación en las ER, ya que abrió un abanico de líneas de exploración que aportan a la agenda actual, proponiéndonos así aportar al conocimiento de las formas de regulación y de relación al igual que en torno a los sentidos que adquiere la secundaria y los modos de configuración de las trayectorias vitales de los jóvenes, entre otros aspectos, con el interés de aportar así al diseño de políticas que habiliten mayores niveles de inclusión social y educativa.

Bibliografía

ARROYO, M (2012) "Mutaciones en el sentido de enseñar en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires". Ponencia presentada en las Jornadas de Jóvenes investigadores en Educación. FLACSO – Argentina. Buenos Aires. 12, 13 y 14 de septiembre de 2012.

ARROYO, M. y POLIAK, N. (2011) "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso". En TIRAMONTI, G. (Dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens. Rosario.

ARROYO, M.; NOBILE M.; POLIAK N.; SENDÓN M. (2007) "Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado"**.** Ponencia IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani.

BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. FLACSO-Gel. Buenos Aires.

DUSSEL, I (2000): "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en

11 Proyecto de Doctorado "Los sentidos de la tarea de enseñar en la escuela secundaria" Mariela Arroyo.

12 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" (PICT 2012 Nro. 2738).

América Latina". Ponencia. X Jornada LOGSE, "La escuela y sus agentes ante la exclusión social", Granada.

DUSTCHATZKY, S. Y REDONDO, P. (2000) "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas". En Dustchatzky S. (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós. Buenos Aires.

KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE – UNESCO. Buenos Aires.

NOBILE, M. (2011) "Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires". Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, IDAES – UNSAM, mimeo.

NOBILE, M. (2012) "Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina", RBSE - Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, Volume 11 - Número 31 - Abril de 2012. ISSN: 1676-8965. En: http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html

NOBILE, M. (2013). "Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires", tesis doctoral presentada en el Doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina), *mimeo*.

PUIGGRÓS, A. (1999) *En los límites de la educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Homo Sapiens, Rosario.

TERIGI, F (2008), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En *Propuesta Educativa*, Año 17, Número 29, Junio 2008, FLACSO Argentina: Buenos Aires.

TERIGI, F (2009a) "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En: Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 123-144.

TERIGI, F (2009b) "El fracaso escolar Desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional". En *Revista iberoamericana de educación*. N.º 50, pp. 23-39.

TERIGI, F. (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

TIRAMONTI, G. (2011) "Escuela media: la identidad forzada". En TIRAMONTI, G. (Dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens. Rosario.

TIRAMONTI, G. et al (2007) Nuevos formatos escolares para promover la inclusión *educativa. Un*

estudio de caso: la experiencia argentina. INFORME FINAL. Mimeo. En: http://www.flacso.org.ar/educacion/investigacion

TOBEÑA, V. (2011) "La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural". En TIRAMONTI, G. (Dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens. Rosario.

TYACK, D. Y CUBAN, (1997) *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, Cambridge.

VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. Madrid: Morata.

VINCENT, G., LAHIRE, B. y THIN, D. (1994): "Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire", en VINCENT, G. (dir.): *L'éducation prisionnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

ZIEGLER, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje; ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?". En TIRAMONTI, G. (Dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens. Rosario.

ZIEGLER, S. y NOBILE, M. (2012) "Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales". En Archivos de la Educación, FAHCE – UNLP, número 6, La Plata. ISSN 2346-8866. Disponible en: http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos06a05/pdf_82. Último acceso: 16 enero 2014.

ESCENARIOS DIFERENTES Y OROBLEMÁTICAS COMPARTIDAS: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN/ EXCLUSIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS DEL CONURBANO BONAERENSE Y DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ

Benchimol, Karina, Investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
Krichesky, Graciela, Investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
Pogré, Paula, Investigadora-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

En esta presentación nos referiremos a algunas de las investigaciones que realizamos en la UNGS y esperamos realizar un aporte para repensar los modos en que la investigación focalizada en temáticas vinculadas a la inclusión educativa puede contribuir a la transformación de la educación secundaria.

Disponemos hoy de un conjunto de categorías y conceptos construidos desde la investigación educativa para abordar, analizar y comprender diferentes procesos que se dan en las escuelas. Hemos logrado entender algunas de las tensiones presentes en un sistema que intenta incluir en sus aulas a jóvenes con diversas experiencias de vida, intereses y necesidades, y que aspira a modificar sus propuestas curriculares con criterios de relevancia y pertinencia pero que, sin embargo, mantiene dispositivos y formatos consolidados cuando su mandato era seleccionar.

Es probable que hoy estemos en condiciones de hilar más fino para encontrar en nuestras investigaciones ya no lo común de estos procesos sino las diferencias. Entendemos que cuando se combina la profundidad de los casos con una mayor amplitud en la cobertura es posible identificar diferencias sutiles que permiten comprender mejor ciertos problemas del campo. Sin duda, construir conocimiento que contribuya a afrontar los desafíos de una secundaria para todos, requiere de idear alternativas metodológicas que, sin perder la singularidad de los casos, nos permitan ir más allá de ellos.

Con el antecedente del trabajo realizado en el PROYART, -"Proyecto de Trabajo Conjunto entre la UNGS, los ISFD y las Escuelas Medias para el mejoramiento de los logros en los

aprendizajes"-, experiencia en la que durante cinco años se articuló intervención e investigación en la escuela secundaria (Pogré et al. 2006), en 2007 un equipo de investigadores-docentes de la UNGS comenzamos a indagar acerca de los procesos de inclusión-exclusión en la escuela secundaria, otorgando un lugar privilegiado a la perspectiva de los jóvenes sobre los mismos.

Inicialmente realizamos una investigación sobre los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias del segundo cordón del Conurbano Bonaerense "*El proceso inclusión/exclusión en la escuela media y en la Universidad" (2007-2010)* y poco tiempo después realizamos otro estudio que tomó como objeto estos procesos en la provincia de Santa Cruz *"Los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*" (2009-2011). En ambas investigaciones intentamos entender, desde la perspectiva de los jóvenes, ¿por qué y cómo permanecen quienes están en el sistema? y ¿por qué no permanecieron quienes no están en las escuelas? En el caso de la investigación del Conurbano decidimos explorar en profundidad las razones y los incidentes críticos que, desde la perspectiva de los jóvenes dificultan su permanencia en el sistema regular. En el caso de la indagación en Santa Cruz tomamos poblaciones con diferentes trayectorias escolares, al incluirse en la muestra jóvenes que cursaban la escuela secundaria común, jóvenes que habían dejado la escuela, y también aquellos que estaban realizando su escolaridad secundaria en Escuelas de Jóvenes y Adultos (EDJAs).

Si bien el objeto de estudio fue el mismo en ambas investigaciones - los procesos de inclusión /exclusión en la secundaria desde la perspectiva de los jóvenes - hubo algunas diferencias, en la escala y en los actores involucrados en la producción del conocimiento. La primera surgió del interés de un grupo de investigadoras con anclaje institucional en la UNGS, cuando aún no había demasiados estudios que abordasen esta problemática desde la perspectiva de los propios jóvenes; la segunda implicó un proceso de colaboración interinstitucional a través del convenio entre la Universidad, la Dirección de Escuelas de la Provincia de Santa Cruz y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Se convocó a participar en este estudio a equipos docentes de secundaria y de formación docente de la provincia, y a investigadores docentes de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral bajo la coordinación del equipo de la UNGS.

Precisamente, uno de los temas que nos parece interesante poner en discusión, si queremos realizar investigaciones que tengan otro tipo de vinculación con las políticas públicas, son los límites y alcances del tipo de alianzas, como las que realizamos para esta indagación en la provincia de Santa Cruz, el manejo de los tiempos y el tipo de procesos diferentes que se dan cuando la investigación se propone instancias colaborativas entre actores académicos y responsables de políticas públicas y actores de los sistemas jurisdiccionales.

La investigación que intenta comparar para identificar sutiles diferencias

En nuestro tercer proyecto de investigación –que aquí presentamos- *"Escenarios Diferentes y Problemáticas Compartidas: Estudio comparativo entre los procesos de inclusión/*

exclusión en escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense y de la provincia de Santa Cruz" (2011-2012) intentamos responder las siguientes preguntas en la comparación de los resultados de las investigaciones anteriores ¿Cómo transitan los jóvenes sus trayectorias escolares en escenarios diferentes (en este caso el Conurbano y la Provincia de Santa Cruz)? ¿Las problemáticas intra y extra escolares que atraviesan son similares? ¿Cómo fueron sus itinerarios escolares? ¿Cuándo dejan la escuela, lo hacen por motivos similares? ¿Cuáles son las estrategias de retención, propuestas por las escuelas secundarias, que son reconocidas por los jóvenes?

Aunque en la actualidad son numerosas las investigaciones que analizan las particularidades de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias (Tiramonti, 2007; Cervini, 2005; Terigi; 2009; Krichesky; 2010) los diferentes contextos en los que estos tienen lugar presentan problemáticas, normativas, necesidades específicas, y estrategias de resolución que no han sido comparados en estudios previos.

Consideramos que los estudios comparados tienen un valor en sí mismos y arrojan nueva luz sobre las diferentes formas de exclusión escolar, sus causas, las políticas para abordarlas, el modo como los jóvenes se enfrentan con ellas y sus consecuencias. La comparación es un método de control de nuestras generalizaciones (Sartori, 1971), un instrumento metodológico que permite consolidar y desarrollar el conocimiento en esta área disciplinaria, permitiéndonos avanzar en la búsqueda de afirmaciones que permitan explicar los fenómenos sociales que cruzan las prácticas escolares y los procesos de escolarización de los jóvenes. "La comparación agudiza nuestra capacidad de descripción y permite sintetizar los elementos diferenciadores y comunes de un fenómeno particular. Además, otorga criterios para verificar hipótesis, generadas con base en el descubrimiento inductivo, lo que permite validar o no afirmaciones y/o conceptos y así continuar en una fase superior de construcción de teorías explicativas" (Pliscoff y Monje, 2003: 4).

Por estas razones, esta investigación se propuso comparar los procesos de inclusión/exclusión que tienen lugar en escuelas secundarias en diferentes contextos, con el fin de construir información específica acerca de cómo la dimensión contextual marca diferencias en los procesos de escolarización, retención y desescolarización de los jóvenes, y valorar los alcances y límites de las políticas jurisdiccionales y de las propuestas institucionales para la educación secundaria. Esto supuso, por un lado, producir una descripción y comparación de los tipos de problemas, trayectorias escolares y estrategias de retención que se ponen en juego en las escuelas secundarias de dos regiones diferentes de nuestro país y; por otro, analizar las claves interpretativas a través de las cuales los jóvenes, en cada escenario, construyen, jerarquizan y analizan problemas y procesos.

Caracterización del enfoque y algunos resultados

En este trabajo, el enfoque teórico adoptado es el de la educación inclusiva, la cual tiene relaciones explícitas con otras tradiciones pedagógicas en las que se aboga por la defensa de la escuela y la educación públicas; y la enseñanza democrática, justa y equitativa

(Escudero y Martínez, 2011; Dubet, 2011). Esta perspectiva integra claves sociológicas, psicológicas; antropológicas y culturales, políticas, éticas e ideológicas, y no solo pone el foco en la inclusión, sino también en la exclusión: ya que entiende que ambos fenómenos operan recíprocamente y han de ser estudiados de forma dialéctica (Ainscow y otros, 2007; Parrilla, 2002; Escudero, 2005;)

Metodológicamente, como ya adelantamos, hemos optado por la realización de una comparación de casos que si bien no se ajusta estrictamente a lo que se define como "método comparativo" en ciencias sociales y particularmente en el campo de las ciencias políticas, comparte la intencionalidad y objetivos del método entendido en un sentido amplio. Asimismo, privilegiamos la función heurística de este método, en tanto permite obtener una visión más profunda de la complejidad del objeto de análisis y estimula preguntas que captan de manera más precisa lo individual del caso concreto.

Si bien no es este el espacio para extendernos sobre el proceso analítico a través del cual fuimos construyendo los resultados obtenidos, mencionaremos algunos fundamentos y resultados del conjunto de investigaciones realizadas por este equipo, que nos posibilitarán, en la última parte de este escrito, reflexionar sobre los alcances y las limitaciones que tiene hoy la investigación sobre la educación secundaria en relación con las propuestas de transformación.

Las voces de los jóvenes

Como ya mencionamos, en el primer estudio de esta serie intentamos comprender la dinámica de la exclusión/inclusión desde la perspectiva de los propios sujetos, en este caso jóvenes que sistemáticamente eran dejados fuera de la escuela en el Conurbano Bonaerense. Buscábamos comprender, desde su perspectiva, qué aspectos de la dinámica escolar se constituían en facilitadores y cuáles en obstáculos de su permanencia con sentido en la escuela. Esta perspectiva es la que mantuvimos también en el estudio realizado en Santa Cruz

Estas investigaciones comparten con otras un intento por ir más allá de estudios que se centraban fundamentalmente en abordajes externos a los sujetos, superando tanto las visiones que hacen caer todo el peso del "fracaso" sobre los factores individuales de los alumnos como aquellas que enfatizan los problemas de "privación cultural", haciendo hincapié en el carácter determinante de las condiciones de vida. El intento compartido era entender de qué maneras se pueden encontrar en la dinámica escolar factores de riesgo en el desencadenamiento de situaciones de repitencia, ausentismo y abandono, más allá de las características personales y socio-familiares de los alumnos.

Diferentes estudios y trabajos acerca de la escuela en diversos países, y particularmente los realizados hace aproximadamente una década en la Argentina, habían identificado algunos de los factores de esta gramática que se constituyen en barreras para hacer de la escuela un espacio inclusivo (Birgin y Duschatzky, 2001; Filmus, 2001; Tenti 2000). No

obstante, eran pocos los que tomaban la voz de los propios jóvenes, cuestión que sí se abordó más generalizadamente en los años recientes. En muchas propuestas de política pública se había trabajado para y por ellos y ellas pero sin ellos/as, colocándolos en un lugar de "beneficiarios" y perpetuando el lugar de la exclusión, al no considerarlos sujeto de derecho ni sujeto epistémico (Pogré et al, 2006). Entendíamos entonces que para entender mejor cómo imaginar otra escuela secundaria era imprescindible escuchar la voz de los protagonistas: profesores y jóvenes, pero fundamentalmente la voz de estos últimos e incluyendo principalmente a quienes el sistema había dejado afuera (Pogré, Krichesky, Benchimol, 2009).

En las primeras indagaciones encontramos que al abrirse espacios en los cuales los jóvenes podían explicitar conocimiento acerca de su propia práctica educativa, compartiéndola con otros, se potenciaba la posibilidad de resignificarla y transformarla. Muchos chicos que habían dejado de asistir a la escuela, al finalizar las entrevistas, nos preguntaban acerca de cómo podían hacer para volver a inscribirse en algún tipo de escuela secundaria. Al intercambiar sus experiencias con nosotros, se mostraban cómodos, reflexivos, y especialmente en los focus groups en los que se encontraban con otros jóvenes que habían atravesado situaciones similares, el análisis reflexivo de la propia experiencia tuvo un efecto movilizador.

Algunos resultados

La sistematización y comparación de las perspectivas de los jóvenes que dejaron la escuela (o que dejaron y luego volvieron a escuelas regulares y/o para jóvenes y adultos) acerca de cómo experimentaron su escolaridad desde diversas perspectivas, nos ha permitido arribar a algunas conclusiones, -provisorias desde luego-, pero que colaboran para que podamos avanzar en nuestra comprensión acerca de los procesos de inclusión/exclusión que tienen lugar en contextos diferentes pero en escuelas parecidas. Presentaremos una descripción de algunos elementos que aparecen en la comparación sobre los motivos que esgrimen que los llevaron a dejar de asistir a la escuela, y su visión sobre la misma. Vale la pena aclarar que estamos tomando los motivos mencionados para dejar la escuela pero que las descripciones que en general hacen de su vida en la escuela muestran claramente cómo el proceso de exclusión se juega en la cotidianeidad escolar.

a) Los motivos que argumentan sobre por qué dejaron de asistir a la escuela

En ambas regiones, encontramos que la escuela secundaria construye "trayectorias no encauzadas" (Terigi, 2009), y muestra indicadores poco alentadores de repitencia, abandono y sobreedad. En las narraciones de los jóvenes aparecen recorridos complejos que han tenido, como rasgo común, la reiterada repitencia de cursos[1]. Los indicadores de

1 Este rasgo si bien es común no es imprescindible ya que encontramos varios casos en que los que pese a no tener experiencias de repetición anteriores , ni sanciones o aplazos, algún incidente crítico desencadena el abandono

repitencia, son altos en las dos regiones pero, si los contrastamos con los de abandono, vemos que en el caso de Santa Cruz parecería que los jóvenes permanecen en el sistema aún repitiendo mientras que en la Región IX la repitencia se convierte en "antesala del abandono".

Gran cantidad de jóvenes nos ha planteado que dejaron la escuela porque necesitan trabajar. Muchos jóvenes del conurbano afirman que quieren trabajar para "tener su propia plata", Tal como señala Balardini *"…(no) es fácil, para los integrantes de estos sectores, acceder a los consumos -vestimenta, accesorios, diversiones-,que en otros sectores aparecen como elementos asociados a la identidad juvenil e indicativos de sus diferentes afiliaciones en el plano musical, ideológico o grupal. Sin embargo, también en las clases populares - probablemente como efecto de la penetración de los mass-media- se advierte un esfuerzo por estar a la moda, e incorporar en los cuerpos y en las vestimentas el look legitimado en otras capas de la sociedad."* (Balardini, 2002:8).

En el Conurbano la secuencia que suele presentarse es: repiten, o quedan libres consiguen un trabajo luego se les hace difícil renunciar a ese ingreso. En tanto en Santa Cruz sólo uno de los entrevistados coincide con este motivo, el resto manifiesta que comenzó a trabajar para colaborar con los gastos familiares. Parecería que en el conurbano, las necesidades impuestas por la cultura del consumo, donde la posesión de objetos tales como celulares o zapatillas de marca cobra una especial relevancia, la necesidad de trabajar para tener el propio dinero contribuye a la decisión no de dejar pero sí de no regresar a la escuela en tanto en Santa Cruz, el trabajo como causa de la "competencia escuela –trabajo" está más ligada a contribuir con la economía familiar. Los reiterados cambios de escuela seguidos del abandono también están, en este segundo caso muy ligados- según sus relatos- a procesos migratorios de las familias dentro y fuera de la provincia

En las escuelas del Conurbano, los jóvenes refieren a haber dejado de concurrir después de haberse "quedado libres" por sanciones disciplinarias, o por exceder el límite de faltas permitidas. Solamente en ese contexto nos han dicho que se habían quedado fuera de la escuela por amonestaciones u otras sanciones semejantes, más allá de que en las dos regiones, es posible encontrar casos de jóvenes que quedaron libres por ausencias a clase.

En ambas regiones se da la paradoja en relación con el grupo de pares, que puede actuar para los jóvenes tanto en un fuerte factor que contribuye a la permanencia en la escuela como en un obstáculo que impide el aprendizaje y contribuye a la exclusión.

En diversos escenarios escolares, los jóvenes perciben situaciones que podríamos encuadrar como de exclusión instrumental (Sen, 2001; Escudero, 2006) y que ellos refieren como injustas: agrupamientos en divisiones o turnos de "buenos" y "malos" alumnos", exceso de horas libres, la escuela sin actividad pero que opera como "cárcel" de la que no pueden retirarse; profesores que evalúan y califican lo que no han enseñado. Asimismo, entrevistados de las dos regiones relatan que tuvieron que dejar la escuela cuando superaron con creces la edad teórica que correspondía tener para determinado año escolar. Si bien el proceso de autoculpabilización es el predominante en casi todos sus relatos

aparecen claramente identificados incidentes críticos que aparecen como "la gota que rebalsó el vaso" y que, según refieren, les hizo no volver a la escuela.

A estos modos instrumentales de exclusión los hemos categorizado en "por acción" o "por omisión". Encontramos formas en que la escuela "excluye por acción" cuando realiza acciones concretas que contribuyen al abandono escolar, y formas en las que excluyen por omisión, en situaciones en las cuales las escuelas dejan de hacer o no hacen cambios que podrían contribuir a la inclusión. (Pogré, Krichesky y Benchimol, 2011)

b) Su mirada sobre las escuelas:

Por la descripción que realizan los jóvenes sobre sus escuelas, pareciera que el régimen académico de las escuelas de Santa Cruz muestra indicios de ser menos restrictivo que el del conurbano, y que el trato o vínculo con los profesores es bastante más "amigable" (tal vez esto encuentra relación con que se trata de vínculos más cercanos, en un contexto en el que "todos se conocen"), aunque los relatos de los jóvenes que se fueron y ahora están en Escuelas de Jóvenes y Adultos podrían llegar a poner en duda esto último cuando afirman que en estas escuelas se comenzaron a sentir mejor tratados y ayudados por sus profesores.

La valoración de la experiencia escolar muestra rasgos diferentes para los entrevistados: para los jóvenes de Santa Cruz, ir a la escuela es descripto casi siempre como "algo lindo" o "algo bueno". Pareciera que la mirada hacia la escuela -a la que ya no concurren- está teñida por su pérdida: un paraíso perdido que se valora aún más cuando ya no se tiene. Por lo contrario, si bien algunos jóvenes del Conurbano Bonaerense han destacado cualidades positivas de la escuela, mayoritariamente han utilizado términos que dan cuenta de una imagen negativa en la que perdura la idea de rechazo cuando describen su paso por ella con "fastidio" y "aburrimiento" o la comparan frecuentemente con "como estar una cárcel".

Cuando los jóvenes recuerdan las clases que tuvieron lugar en sus secundarias, destacan principalmente dos rasgos que les permitieron aprender y permanecer en el contexto escolar: Por un lado, valoran el vínculo que sostenían con los docentes, y por otro, las explicaciones dadas en las clases. Mientras en el Conurbano demandan con insistencia mejoras en lo edilicio, en Santa Cruz se solicitan mejores usos de los recursos, por ejemplo, un uso más significativo del laboratorio.

Finalmente, respecto de lo que los jóvenes querrían cambiar de la escuela, en las dos regiones muchos coinciden en sostener que la escuela secundaria "está bien así como es". La escuela está naturalizada de manera tal que no imaginan fácilmente una escuela diferente, más allá de que pueden hacer propuestas muy claras a la hora de identificar lo que los alejó de ellas (Pogré, 2010).

Esta sucinta descripción nos permite suponer que, más allá de las coincidencias, si indagamos en las diferencias tal vez encontremos claves más fructíferas para entender con mayor profundidad lo que nos proponemos. En los atravesamientos de lo local encontra-

mos que hay diferencias en los modos de transitar la escuela secundaria, pero predomina un mismo formato que, si miramos las estadísticas en ambas localidades, aún sigue generando exclusión. Sin embargo, algunos aspectos que son diferentes nos llevan a repensar si, por ejemplo, el bienestar desde lo edilicio puede ser un factor tendiente a propiciar la permanencia de incluso quienes repiten, o si la existencia de poblaciones juveniles migrantes no debería desafiarnos a inventar alternativas de formatos, o de articulación entre escuelas, que atiendan esta situación.

Lo pendiente

La reflexión sobre las investigaciones realizadas por nuestro equipo y también por otros acerca de la inclusión escolar nos lleva a preguntarnos por aquello que –en referencia a la escuela secundaria- queda "por fuera" del conjunto de investigaciones que enfocan la inclusión o bien lo que sí se investiga pero con poca articulación

Por un lado, entendemos que pocas indagaciones que se realizan desde una perspectiva didáctica (que enfocan específicamente la interacción del aula) están siendo articuladas con la perspectiva más amplia de la inclusión escolar, al menos por ahora. Hay una amplia producción en investigación didáctica - en didáctica de las matemáticas y de las ciencias sociales, por ejemplo- que se ha puesto poco en diálogo con el corpus de investigaciones que enfocan los procesos de inclusión-exclusión escolar. Sin embargo, en las voces de los jóvenes aparece unido aquello que en lo académico se presenta como objetos de estudio separados. De diferentes maneras, muchos chicos expresan que han abandonado la escuela porque no comprendían lo que luego les era solicitado en las evaluaciones, porque los profesores no les explicaban, porque les era difícil entender qué se esperaba de ellos en cada materia y/o porque el régimen de evaluación, o la dinámica de la jornada escolar hacía imposible de cumplir con lo que se les demandaba en los tiempos pautados.

Esto interpela a los investigadores en relación con la comprensión de cómo se articula (o no) el conocimiento que producimos en el sistema en general y en las escuelas en particular, y la relación entre este conocimiento, que sin dudas circula, y las prácticas de enseñanza, las condiciones institucionales y las del trabajo docente.

Por otro lado, también entendemos que entre el campo político, académico y pedagógico, hay diálogos pero también fisuras. La recuperación de información y conceptos producidos en el campo académico se constatan, y son evidentes en la lectura de documentos y en algunas normativas que visiblemente "toman" resultados de investigaciones recientes. Nos preguntamos: ¿el modo en que se da apropiación de estas categorías se presenta como la interacción deseable entre los mencionados campos?

Se ha modificado la normativa y actualmente promueve y habilita cambios (tutorías, clases de apoyo, diferentes alternativas para acompañara a las estudiantes embarazadas, cambios en los regímenes de evaluación de diferentes provincias, etc.), se diversifica en parte el formato de la escuela secundaria, pero en las prácticas de enseñanza, los apren-

dizajes propuestos y la selección, que se juega muchas veces en diferentes aspectos del régimen académico, la exclusión continua.

Entonces… ¿qué es lo pendiente respecto de la interacción entre los campos político, académico y pedagógico?

Sin duda, los problemas de un ámbito no se resuelven en otro; no podemos pretender que la investigación resuelva temas que se juegan en el campo de las relaciones políticas del sistema pero sí nos parece que vale la pena preguntarnos por el modo en que construimos conocimiento y propiciamos su comunicación y si nuestras investigaciones son desarrolladas y compartidas de tal modo que ayuden a la constitución de una educación secundaria más justa. .

Por otro lado, los obstáculos no están sólo en el sistema escolar; el sistema de acreditación y evaluación académica que rige la tarea en las universidades sigue valorando más la cantidad de papers publicados que las acciones de trabajo conjunto que permiten acciones diferentes de integración entre la investigación, el desarrollo profesional docente y la toma de decisiones de política pública tendientes a la transformación.

Volviendo a nuestras investigaciones, podemos afirmar que éstas nos ayudaron a comprender mejor la perspectiva de los jóvenes, especialmente porque nos traían situaciones críticas en las que se evidencian aspectos de la escuela que denuncian que ésta no logra abandonar en su funcionamiento la matriz selectiva, ni acercar a los jóvenes una educación que les resulte valiosa. Comprender esto sin duda ayuda pero es en otro campo en el que se juegan los cambios. Sin duda es imprescindible el conocimiento, pero la comprensión no es suficiente para propiciar transformaciones. Tal como señalamos en el inicio de esta presentación, sostenemos que vale la pena reflexionar sobre los alcances y límites que tenemos cuando investigamos en ámbitos específicos y/o intentamos hacerlo involucrando actores con responsabilidades diferentes.

Bibliografía

AISCOW, M (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Need*s, 7 (1), pp. 3–7.

BALARDINI, S. (2002). Jóvenes, tecnología, participación y consumo. Ponencia presentada en el I Seminario *Europa-América Latina de Estudios sobre Juventud, Lleida*, España, www.clacso.edu.ar.

BIRGIN A. y DUSCHATZKY, S. (comp.)(2001)*¿Dónde está la escuela? Ensayo sobre la gestión institucional en tiempo de turbulencia.* Buenos Aires: FLACSO Manantial.

CANTORAL, R. y RESENDIZ, E. (2003) "El papel de la variación en las explicaciones de los profesores: un estudio en situación escolar" en *Relime* Vol. 6, Núm 2 julio 2003. Pp. 133-154. México.

CERVINI, R. (2002) Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7(16).

DUBET, F. (2011) *Repensar la justicia social*. Buenos Aires. Siglo XXI

ESCUDERO, Juan M. (2005): "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?" En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Nro 1, Año 2005.

ESCUDERO, J.M., MARTÍNEZ, B. (2010) Educación Inclusiva y Cambio Escolar. *Revista Iberoamericana de educación.* N. º 55 (2011), pp. 85-105

FILMUS, D. et. al. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. La escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.

KRICHESKY, G.(Dir.) (2010). *Jóvenes que Miran la Escuela*. Buenos Aires: Fundación Cimientos.

PARRILLA, A. (2002) Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación* Nro 327 pp11-30

POGRÉ P. et al (2006) *El Proyart, una manera compartida de hacer escuela.* Buenos Aires. Ediciones UNGS

POGRÉ P., (2010) Cambiar la secundaria, un aporte posible desde la investigación en Romero C. (coord.) *La secundaria entre el grito y el silencio*. Buenos Aires Noveduc.

POGRÉ P., KRICHESKY G.,BENCHIMOL, K. (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" en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado.* VOL. 15, Nº 3

POGRÉ. P., KRICHESKY, G. BENCHIMOL, K. (2009) La investigación biográfico narrativa, una manera de conocerla voz de los jóvenes sobre los procesos de inclusión –exclusión educativa. En Vitarelli M, Tessio A (comps) *Juventud y educación, aportes de la investigación y perspectivas de acción*. Córdoba.EDUCC.

PLISCOFF y MONJE (2003) Método comparado: un aporte a la investigación en gestión pública. Presentación en el VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá. Disponible en http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0047327.pdf

SARTORI, G. (1971). Concept Missformation in Comparative Politics, American Political Science Review, vol. 65, pp. 1033-1053.

SEN, A. (2001): "Social Exclusión: Concept, Application and Scrutiny", en *Social Development Pape*r, nº 1, Asian Development Bank.

TENTI E. (2000).Culturas juveniles y cultura escolar. Documento presentado al seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio", organizado por el Ministerio da Educaçao. Secretaria de Educaçao Média e Tecnológica. Coordenaçao-Geral de Ensino Médio, Brasilia.

TERIGI, F. (2009) La inclusión educativa, viejas deudas y nuevos desafíos. En Terigi, F. (coord.) *Segmentación urbana y educación en América Latina.* Madrid. Fundación Iberoamericana para la Educación, a Ciencia y la Cultura (FIECC)

TIRAMONTI, G., ARROYO, M. (et. al.) (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Buenos Aires: FLACSO

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS Y TRAYECTORIAS ESCOLARES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Flavia Terigi[1]**,** UNGS

Plan de exposición

En primer término, enumeraremos el conjunto de investigaciones en que se basa este escrito y el marco institucional en que han sido realizadas o se encuentran en desarrollo.

A partir del segundo apartado, nos proponemos reconstruir el recorrido conceptual de las investigaciones propias sobre escuela secundaria, tomando como eje de la reconstrucción el concepto de trayectorias escolares. A lo largo de cuatro apartados, analizaremos las primeras aproximaciones al problema, presentaremos los estudios sobre el régimen académico de la escuela secundaria, sistematizaremos brevemente el concepto de trayectoria y plantearemos las aproximaciones metodológicas que es necesario componer para analizar un objeto de estudio que sólo recientemente ha ganado un lugar en la agenda de la investigación.

El apartado final se dedica a presentar las apreciaciones acerca de la situación de la investigación sobre la escuela secundaria compartidas en la Universidad Nacional de General Sarmiento por los investigadores del IDH/ UNGS que trabajan en proyectos que se refieren a la escuela secundaria.

1 Investigadora Responsable del PICT 2010- 2214 "*La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el conurbano bonaerense"* (Universidad Nacional de General Sarmiento).

Marco institucional

Se recuperan aquí trabajos producidos en distintos marcos institucionales, en tres grupos de investigaciones que han sido dirigidas o codirigidas o bien fueron definidas y supervisadas por la ponente, según se expone a continuación.

Durante la primera fase del Programa EUROsociAL,[2] en el sector Educación se llevó a cabo una serie de estudios sobre iniciativas recientes de inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas de grandes ciudades de la región[3]. Fueron estudiados tres programas de reingreso a la escuela desarrollados en Ciudad de México,[4] en Medellín (Colombia)[5] y en las ciudades de Montevideo y Canelones (Uruguay)[6]. En Terigi (coord., 2009) se ofrece un planteo de la problemática de las políticas enfocadas a la inclusión educativa en ciudades, que se apoya en las evidencias proporcionadas por estos estudios a la vez que las inscribe en un debate de carácter más general sobre la especificidad de la educación en contextos urbanos y sobre las dificultades y posibilidades para la atención educativa de los sectores sociales vulnerabilizados.

Esta aproximación al análisis de la educación en contextos urbanos tiene continuidad en una serie de investigaciones financiadas por UNICEF Argentina sobre políticas de reingreso a la educación secundaria en Provincia de Buenos Aires, donde fueron estudiados los Centros de Escolarización de jóvenes y adolescentes (CESAJ) y el programa COA/ Fines[7]; en Córdoba, donde fue estudiado el Programa de Inclusión/ Terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14/ 17 (PIT 14/17)[8]; y en Rosario, donde se encuentra en estudio una política municipal, el Programa Joven de Inclusión Socioeducativa[9].

Finalmente, se consideran aportes de dos investigaciones financiadas por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, una finalizada sobre régimen académico y sentido de la experiencia escolar (UNQ- UNGS),[10] y otra en curso sobre políticas educativas y trayectorias escolares en el conurbano bonaerense[11] (UNGS).

Sostiene a todas estas investigaciones una preocupación teórica por ampliar la capacidad del conocimiento pedagógico para estudiar e intervenir en un campo en el que prevale-

2 Programa de cooperación entre América Latina y la Unión Europea.

3 Entre febrero de 2008 y mayo de 2009.

4 Dirigida localmente por Aurora Loyo (Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México).

5 Dirigida localmente por Gloria Calvo (profesora honoraria en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá).

6 Dirigida localmente por María Ester Mancebo (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Uruguay).

7 Dirigida localmente por Ana Gracia Toscano (Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento).

8 Dirigida localmente por Liliana Vanella y Mónica Maldonado (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba).

9 Dirigida localmente por Natalia Fattore (Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario).

10 PICT/2005 Nro. 33531 "Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar". Investigador responsable: Ricardo Baquero (Universidad Nacional de Quilmes).

11 PICT 2010- 2214 "La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el conurbano bonaerense". Investigadora responsable: Flavia Terigi (Universidad Nacional de General Sarmiento).

cen las referencias sociológicas y políticas; un planteo en desarrollo sobre la especificidad de la educación en contextos urbanos; y una preocupación política por identificar las barreras que impiden a los adolescentes y jóvenes el acceso a los derechos que les han sido reconocidos en las leyes y la concreción de trayectorias escolares continuas, completas y que los preparen para vivir en sociedades más complejas y plurales que las que supuso la ideología de la escolarización de fines del siglo XIX/ comienzos del siglo XX.

Las primeras aproximaciones: fracaso escolar, transiciones

Nuestro interés por el estudio de las trayectorias escolares tiene un origen político, más que académico: comienza 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. El país había adoptado una respuesta política al problema: la modificación de la estructura del sistema educativo a partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación y la creación del Tercer Ciclo de la Educación General Básica que completaba la educación obligatoria. En mi caso, tuve responsabilidades en el estudio de factibilidad y planeamiento de la posible implementación del Tercer Ciclo de la EGB en la Dirección General de Planeamiento de la entonces Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y ya por entonces habíamos concluido en la importancia de una modificación de las *condiciones de la escolarización* -concepto al que me referiré más adelante- a fin de posibilitar una transformación de la situación de las trayectorias escolares.

En la investigación educativa, ese fracaso comenzó a ser analizado en términos que hoy consideramos propios del estudio de trayectorias, al ser localizado en la transición entre niveles. En términos de Gimeno Sacristán (de su conocida e influyente obra *La transición a la educación secundaria*):

"La importancia de los momentos de transición reside en que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad deseables en la enseñanza, con los efectos negativos que todo ello puede significar para el proyecto educativo, para las experiencias personales y para la posibilidad misma de permanecer en el sistema escolar" (Gimeno Sacristán, 1997:33).

Así, el concepto de *transición* se encuentra entre los primeros que abren la cuestión de los recorridos de los sujetos en el sistema escolar. En 1999 Campo analizaba las transiciones en la biografía escolar en los siguientes términos:

"El sistema educativo se articula en etapas y niveles que marcan un itinerario más homogéneo en unos momentos y más diferenciado en otros. En este recorrido, existen paradas, desvíos, saltos que es conveniente observar para saber qué está pasando en la realidad. Muchas transiciones comportan o coinciden con cambios en el desarrollo personal, implican un cambio informal en el grupo de iguales y muchas veces uno de carácter formal entre dos tipos de instituciones escolares. Algunas transiciones se proponen como meca-

nismos de selección y van asociadas a determinado estatus y éxito social. Otras veces están condicionadas por variables geográficas, sociales o administrativas que brindan una serie de ventajas a determinados grupos de personas y colectivos sociales" (Campo, 1999:11).

A partir de estas formulaciones, en nuestros estudios tomamos a la *transición escolar* como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad en la experiencia del sujeto con respecto al pasado. Consideramos además que el tipo de cambio que llamamos "transición" puede ser vivido de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable.

Las trayectorias teóricas diseñadas por el sistema prevén una transición de estas características (insistimos: un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad en la experiencia del sujeto con respecto al pasado) en el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria. Esta transición ha sido muy estudiada en los últimos años, siendo una de las principales conclusiones de los estudios psicoeducativos que el pasaje al nivel medio supone un importante cambio simbólico y social para afrontar el cual muchos sujetos no cuentan con los recursos materiales y simbólicos apropiados. Las tareas propuestas y el lenguaje utilizado en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen las personas entre sí, con los objetos y con el conocimiento, suelen diferir de aquéllas que son propias de la vida familiar y comunitaria y de la experiencia que los niños y niñas han acumulado en la escolaridad primaria.

Rossano ha analizado la contracara que tiene esta ruptura en el sistema, al ubicar entre el egreso de los alumnos de la escuela primaria y su ingreso al nivel medio, un territorio "sin jurisdicción clara" para el sistema. Los chicos se vuelven *invisibles* para la escuela primaria y para la secundaria, "nadie los espera ni lo busca pues ya han egresado de la escuela primaria pero todavía no pertenecen a ninguna otra institución educativa" (Rossano, 2006:300). Según el lúcido análisis de Rossano, queda en las manos de las familias, casi con exclusividad, la responsabilidad de volver a enviar a los chicos a la escuela; si tal cosa no sucede, los chicos "quedan suspendidos en un espacio sin clara definición" (*ibídem*).

El concepto de transición abrió además la posibilidad de otros análisis, ya que, junto con las transiciones previstas por las trayectorias teóricas, comenzamos a advertir las que suman las trayectorias reales, debidas a la repitencia que separa del grupo de pares, al cambio de escuela, al abandono temporario. En estos cambios, se reproduce la "tierra de nadie" de la que habla Rossano, y los adolescentes y jóvenes vuelven a invisibilizarse para el sistema.

Aunque las trayectorias escolares son estudiadas también y fundamentalmente por los sociólogos o por investigadores que siguen enfoques sociológicos, nuestras aproximaciones al tema han sido principalmente pedagógicas y, más específicamente, psicoeducativas.[12] Analizamos el dispositivo escolar como *sistema de actividad*, en la perspectiva de Engeström (Engëstrom y Kallinen, 1988; Cole y Engeström, 2001). Recordemos que, según propone

12 Es importante reconocer el carácter impreciso de la formulación "psicoeducativo": lo que parece menos elusivo es que se coloca en el cruce de dos campos disciplinares y de prácticas diferenciados, como son la Psicología y la Educación, que sin embargo han tenido y tienen numerosos puntos de contacto. Volveremos sobre este punto.

Engeström, lo que da identidad a una actividad, lo que da sentido a las numerosas acciones que se despliegan en el sistema de actividad, es su *objeto*. Desde el punto de vista de su objeto, una revisión básica de la literatura muestra a la escolarización como conjunto de prácticas que responden a objetos antitéticos: ciudadanización, humanización mediante el acceso a contenidos culturales específicos, *parking* o moratoria del ingreso de la población joven al mercado de trabajo, inculcación de la dominación… hay en esos diferentes objetos una fuente de contradicciones, que son según Engeström las que dan funcionamiento evolutivo a un sistema de actividad. Este sistema de actividad que es el dispositivo escolar ha producido a lo largo del siglo XX enormes avances en la escolarización de grandes sectores de la población, durante un período cada vez más prolongado de sus vidas (Esteve, 2006). Al mismo tiempo, 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). Al recuperar en Psicología Educacional perspectivas interaccionistas, situacionales, contextualistas, hemos contribuido a producir una crítica teórica (y, con ello, política) al modelo patológico individual del fracaso escolar, mostrando que las diferencias entre los individuos frente a las demandas del trabajo escolar resultan *en la mayor parte de los casos* producidas por la propia escuela y que, aun *en todo caso*, lo que importa es la manera en que las diferencias son delimitadas y significadas por la escuela.

Los estudios sobre el régimen académico y sus variaciones

En el apartado que antecede, hemos justificado una preocupación que hasta cierto punto había sido de orden político. Esta preocupación dio lugar a la formulación pedagógica de iniciativas políticas como el Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares (el "programa de aceleración") y las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, en cuya concreción política han trabajado y lo siguen haciendo muchísimas personas.

A partir del año 2006, comenzamos a convertirlo en asunto de investigación. Los desajustes en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria fueron conceptualizados como *cambios en el régimen académico*. El concepto de régimen académico, tomado de un trabajo de Alicia Camilloni (1991) –quien lo emplea para referirse a la educación superior-, se convirtió en una herramienta de gran valor analítico, en la medida en que prestamos especial atención a su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y a sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar. Como es sabido, entendemos 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. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes había sido poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos.

El concepto "régimen académico" es un constructo que resultó de gran utilidad para sistematizar aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias de distintos modelos organizacionales (en el PICT/2005 Nro. 33531, los modelos propios de la escuela secundaria tradicional, de las Escuelas Secundarias Básicas y de las Escuelas de Reingreso). No se trata de un instrumento presente en la tradición escolar que había sido insuficientemente atendido por la investigación, sino de un constructo que se hizo necesario, en virtud de la complejidad del entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar de los estudiantes en la escuela secundaria. Como se trata de un concepto sin una gran tradición en la investigación, no fue sido posible apoyarse en estudios previos que identificaran dimensiones de análisis de los regímenes: proponerlas fue parte de los resultados de aquella investigación. Sí pudimos apoyarnos en ciertos antecedentes teóricos, como los estudios sobre la cultura escolar, sobre la gramática de la escuela, etc. (que sintetizamos en Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009).

El desarrollo de estas investigaciones fue consolidando la conceptualización del llamado "formato escolar", y también de las variaciones institucionales a que dan lugar las políticas que procuran transformarlo, como *condiciones de escolarización*. Estas condiciones han sido estudiadas en sus relaciones con la configuración de regímenes de trabajo escolar y trayectorias escolares, consideradas éstas desde la perspectiva de los sujetos. Esta definición requiere cierta ampliación.

En lo que se refiere a lo que en el campo de la investigación se conoce como "formato escolar",[13] las investigaciones propias sobre la escuela secundaria se colocan en línea con otras investigaciones y marcos conceptuales que subrayan el carácter histórico y contingente del dispositivo escolar (Trilla, 1985), de un modo de entender lo que *es* y lo que *debe ser* una escuela –en nuestro caso, una escuela secundaria- cuyo predominio entre otros posibles debe ser explicado y cuyos efectos deben ser atendidos. Los estudios en los que participamos procuran desnaturalizar los rasgos específicos que ha tomado la escuela secundaria; en tal sentido, el régimen académico forma parte de unas *condiciones de escolarización* específicas, y se suma a las más estudiadas (el currículo clasificado, la formación especializada de los profesores, la estructura de su puesto de trabajo). De lo que se trata es de estudiar cómo estas condiciones inciden de maneras específicas sobre las experiencias y los recorridos de quienes asisten a la escuela secundaria en calidad de alumnos.

En lo que se refiere a las políticas que buscan transformar el "formato escolar", con financiamiento de EUROsociAL y de UNICEF hemos estudiado un conjunto de iniciativas que se presentan procurando intervenir sobre las trayectorias escolares de las poblaciones vulne-

13 La expresión "formato" es empleada por distintos autores con alcances muy diferentes, para designar asuntos tan variables como la organización visible de la escuela, la disposición de las aulas, las maneras de organizar a los estudiantes o las características de los proyectos escolares. Resulta tan "formato" el plurigrado como la flexibilización de los regímenes de asistencia escolar. Cuando un concepto se refiere indistintamente a asuntos tan disímiles, empieza a perder capacidad para orientar la reflexión y las prácticas; para resolver este problema, o bien resignamos parte de su alcance para ganar en capacidad explicativa, o bien generamos nuevos conceptos que cubran los significados precisos que queremos retener. En nuestros trabajos consideramos los aportes de otros conceptos que son el resultado de una mayor elaboración teórica, como *gramática de la escuela* (Tyack y Cuban, 1995), *forma escolar* (Vincent, Lahire y Thin, 2001) y *régimen académico* (Camilloni, 1991).

rabilizadas de las ciudades.[14] Estas iniciativas proponen o buscan proponer (en qué medida lo logran, es estudiado en cada caso) nuevas condiciones de escolarización, cuyos efectos sobre las trayectorias es materia de análisis. Por lo general, cuestionan la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela común, su inflexibilidad curricular y, sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumidos los sujetos. En estos escenarios, entendidos como *variaciones en las condiciones de escolarización*, analizar los tránsitos de los sujetos ofrece una oportunidad para la producción de saberes sobre la escuela común. Así, estos estudios ponen de relieve una vez más el juego de visibilidad e invisibilidad en que se desarrollan las trayectorias escolares de los sujetos: durante años de tránsito por el sistema signados por la experiencia de fracaso y abandono los sujetos fueron invisibles; luego los programas les dan atención personalizada y despliegan una mirada atenta sobre sus procesos; pero vuelven a ser invisibles cuando se reincorporan a la escuela común (Terigi, coord., 2009).

Entre las conclusiones más difundidas de estos estudios, se encuentran las tensiones entre intensidad y extensión de las reformas e iniciativas (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2012). La extensión hace a la escala o alcance de la iniciativa en relación con su población potencial. La intensidad describe tanto la profundidad de los cambios como la exigencia de instancias de diseño y ajuste en el nivel institucional mismo, con implicación de diversos actores y creación de funciones específicas. La tensión entre el carácter extensivo de las innovaciones o, por el contrario, intensivo, atraviesa el diseño de las políticas orientadas a asegurar la escolarización de la población adolescente. La lógica de baja intensidad en los cambios opera a favor de su relativa viabilidad y generalización; las experiencias de alta intensidad se diseñan y tienden a mantenerse acotadas (Mancebo, 2009; Terigi, coord., 2009; Toscano *et al.*, 2012). El aspecto problemático de esta tensión se hace palpable si tenemos en cuenta que son las condiciones estructurales de la escuela secundaria las que dificultan que este nivel educativo logre metas de universalización para las que no ha sido diseñado; en este sentido, se requerirían cambios de gran intensidad, los que sin embargo parecen contrarios a la viabilidad y el alcance de las propuestas.

Sobre las trayectorias escolares

Como puede apreciarse, las cuestiones referidas a las trayectorias escolares ingresaron a la agenda de la investigación primero de manera puntual, a propósito del problema de las transiciones; luego fueron relacionadas con las condiciones de la escolarización común; el estudio del régimen académico ha permitido sumarlo a los análisis usuales sobre otras condiciones más reconocidas; finalmente, se convirtieron en el criterio para identificar un conjunto de políticas cuyo efecto posible sobre las trayectorias ha sido y sigue siendo sometido a análisis.

¿Qué son 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. Éste define, a través de su organización y sus determinantes, lo que hemos

14 Remitimos a las notas a pie previas, que detallan estos estudios.

llamado *trayectorias escolares teóricas* (Terigi, 2008), aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar: que los sujetos ingresen a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten los cursos escolares de manera continua, sin repetirlos ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el *curriculum*.

Desde luego, la definición de las trayectorias escolares teóricas debe considerar la diversidad organizacional que han tomado los distintos sistemas escolares de los países, según la estructura de niveles escolares, su duración, las edades teóricas concernidas y la definición de obligatoriedad escolar. Sin embargo, la diversidad organizacional no parece ser obstáculo para identificar una serie de problemáticas comunes que experimentan los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria en distintos países: así, por caso, las transiciones (a las que nos hemos referido) se constituyen en todos los casos en puntos críticos de las trayectorias, y los fenómenos de multirrepitencia y abandonos reiterados, con vueltas transitorias a la escuela, parecen característicos de los modos en que muchos adolescentes y jóvenes afrontar la experiencia de ser estudiantes en la escuela secundaria.

Ahora bien, analizando las *trayectorias escolares reales* de los sujetos, podemos reconocer itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema: gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, en lo que decidimos denominar "trayectorias no encauzadas"[15]. La investigación señala que en cada nivel educativo las trayectorias escolares muestran avatares específicos: así, es por todos conocido que en el nivel inicial es un problema el no acceso, que en la escuela primaria prevalece como problema la repitencia…

En el caso de la escuela secundaria, la repitencia se combina con una serie de abandonos temporarios que son la antesala de un abandono que para numerosos adolescentes y jóvenes se torna definitivo. La investigación futura seguramente permitirá identificar otros fenómenos que caracterizan de manera específica las trayectorias no encauzadas en los distintos niveles escolares y que hasta el presente no tienen suficiente visibilidad. Por el momento, investigaciones cualitativas (Kantor, 2001; Kessler, 2004; Fainsod, 2006) y el trabajo de campo realizado en las investigaciones de nuestro equipo (entre ellas, en la tesis doctoral de Bárbara Briscioli) permiten advertir la existencia de diversos recorridos escolares, en algunos casos inconclusos o intermitentes, ligados a otra/s actividade/s realizadas por los adolescentes de modo superpuesto o alternado.

Por cierto, las trayectorias teóricas se vinculan con supuestos pedagógicos y didácticos en los que se apoya el sistema escolar. Entre ellos, un cierto *cronosistema*, un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar. También la *presencialidad*: la lógica del sistema escolar

15 Se retoma la expresión empleada por el *European Group for Integrated Social Research* (EGRIS) para referirse a las características que presentan las trayectorias de vida de los jóvenes europeos, con referencias al empleo, la escolarización y otros aspectos.

es la lógica de la presencialidad y el saber pedagógico no está del todo preparado para aprovechar los tiempos en que los niños o adolescentes no asisten a la escuela -por la razón que fuere- ni para combinar la potencialidad de los aprendizajes escolares con los que se producen fuera de la escuela. En fin, un conjunto de supuestos (que en este trabajo no podemos desarrollar en extensión) sostienen las trayectorias teóricas en los arreglos institucionales y en las prácticas.

El estudio de las trayectorias escolares: consideraciones metodológicas

Cuando se realizan análisis de trayectorias escolares, se componen distintos datos sobre asistencia, logro escolar y egreso. Siempre que se utilizan datos estadísticos, tanto de la estadística social como de la educativa, se afronta la cuestión de los alcances y los límites de la información disponible. En lo que se refiere a las trayectorias escolares, es necesario tener en cuenta que no existe en la estadística que lleva la mayoría de los países de la región ninguna herramienta consolidada que permita realizar el seguimiento de trayectorias a escala nacional; son pocos los países o las entidades subnacionales que están realizando acciones para desarrollar la clase de sistema de información que se requeriría para ello.[16]

La estadística usual no permite realizar el seguimiento de trayectorias porque los datos disponibles no toman ni como unidad de recolección ni como unidad de análisis a los sujetos. Los datos de asistencia, matrícula, repetición, sobreedad, desgranamiento, se refieren a los sujetos (quienes asisten, repiten, etc., son sujetos concretos), pero no son ellos la unidad de organización de la información, pues ésta se organiza por poblaciones.

Aun con estas limitaciones, los datos estadísticos muestran fenómenos que, por su escala, permiten formular hipótesis sobre las trayectorias individuales. A través de su forma numérica, los indicadores hablan de procesos y situaciones que se refieren a individuos. Esto es, si se los interpreta de manera adecuada, los datos permiten aproximarse a fenómenos de trayectoria.

… "no se puede esperar de los indicadores que expliquen todos los aspectos de la realidad que abordan, ni mucho menos las relaciones de causalidad que se establecen en su interior. Lo más que razonablemente cabe esperar, y no es poco, es que representen de manera coherente dicha parcela de la realidad, que destaquen sus puntos fuertes y débiles, y que permitan un cierto grado de comparación y el estudio de las tendencias principales" (Tiana Ferrer, 1997, pp. 53).

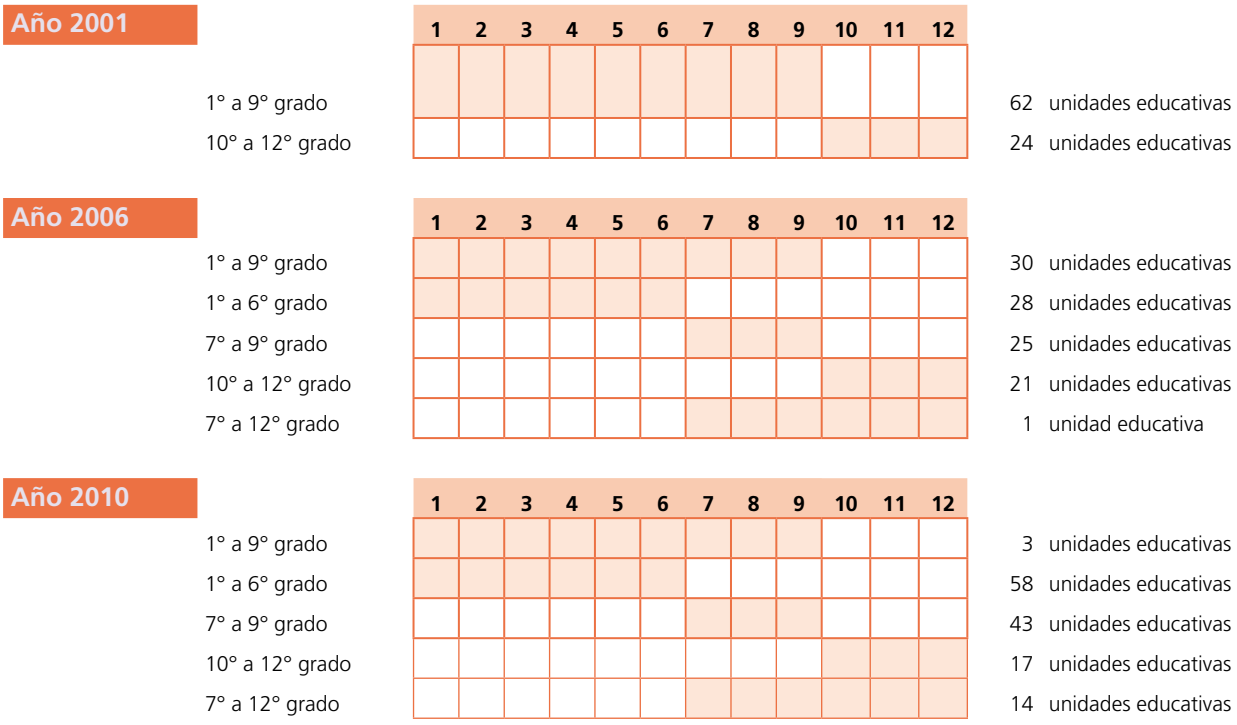
Por consiguiente, el desafío que encaramos en primer término fue el de tomar los datos estadísticos para traducir la información en consideraciones sobre las trayectorias escolares, y

16 Colombia, por ejemplo, implementa el SIMAT (Sistema Integrado de matrícula), un sistema de gestión de la matricula de los estudiantes de instituciones oficiales que, según información oficial del Ministerio de Educación del país, facilita la inscripción de alumnos nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes del estudiante, la consulta del alumno por Institución y el traslado a otra Institución, entre otros (http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-168883.html. [Última consulta: 22 de abril de 2013]). No se dispone de estudios específicos que permitan dilucidar en qué medida el sistema es eficaz para el seguimiento de trayectorias.

tomar esas consideraciones como base para reflexionar sobre los desafíos pedagógicos que se plantean a las políticas de escolarización. Por ejemplo: más jóvenes de 18 a 24 años sin nivel medio completo que continúan estudiando es información estadística y, en términos políticos, una buena noticia; pero, traducida en desafíos pedagógicos, esta buena noticia significa el incremento en la cantidad y la diversidad de quienes asisten a nuestras escuelas secundarias, lo cual plantea el problema de los límites de la oferta escolar y su frecuente desajuste con respecto a las condiciones vitales de estos jóvenes que se escolarizan tardíamente.

Más adelante, encaramos el desafío de analizar la información disponible y construir nuevas maneras de presentarla para hacer visibles ciertos fenómenos. Tomemos como ejemplo la construcción de información institucional. En la Provincia de Buenos Aires, donde en la actualidad se realizan nuestros estudios (PICT 2010- 2214), han tenido lugar desde la aprobación de la Ley Federal de Educación distintos cambios en la organización institucional que podemos suponer que han afectado las trayectorias de los estudiantes. Al menos podemos asegurar que afectan la recopilación de información sobre trayectorias: los datos de un mismo estudiante pueden estar distribuidos en dos o más escuelas, de acuerdo con los modos en que se hayan reorganizado las instituciones en distintos momentos de acuerdo con las definiciones políticas que realizó la Provincia de Buenos Aires. Para que se comprenda de qué estamos hablando, en el gráfico que sigue se muestra cómo ha ido cambiando la oferta institucional en un partido de la Provincia de Buenos Aires del área de influencia de la UNGS, donde radica el PICT 2010- 2212:

Gráfico 1. Unidades educativas según estructura de grados ofertados. Partido de José C. Paz. Años 2001, 2006 y 2010.



Nota: en el armado de las categorías se consideraron unidades educativas con oferta de algunos grados del tramo.

FUENTE: Scasso, Estévez y Ciriaci, 2012. Procesamientos para el PICT 2010- 2214 sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2001, 2006 y 2010.

Imagine el lector los tránsitos posibles de adolescentes que han iniciado el nivel primario en un cierto modelo institucional que se ve afectado en un período de cuatro años por dos cambios sucesivos precisamente en el punto de la transición a la escuela secundaria. Imagine también la situación de disponibilidad de la información sobre un mismo alumno, que puede estar archivada en tres o más escuelas diferentes. El gráfico que presentamos ilustra la clase de organización de la información se hace necesaria para poner en evidencia ciertos fenómenos institucionales con posible incidencia en las trayectorias escolares de los sujetos, a sus experiencias concretas de discontinuidad en los tránsitos de una a otra institución debidos en este caso a decisiones macropolíticas de reorganización del sistema.

De todos modos, debido a que la estadística educativa no registra trayectorias escolares reales, el análisis apoyado en los indicadores estadísticos no es suficiente: se requieren estudios cualitativos de trayectorias individuales que permitan profundizar el conocimiento de las particularidades de los circuitos educativos que transitan en su experiencia educativa (Briscioli, 2013). Una parte de nuestras investigaciones realizan esta clase de aproximación. Centrarse en los itinerarios desde la perspectiva de los sujetos permite incorporar otras esferas de la vida de los adolescentes y jóvenes, con sus experiencias, intereses y actividades, y comprender la multiplicidad de asuntos que atraviesan sus oportunidades y experiencias educativas. Como se ve, se trata de aproximaciones casuísticas, sin pretensiones de representatividad; pero el abordaje permite, por vía del caso, echar luz sobre funcionamientos institucionales que afectan los recorridos de los individuos por el sistema escolar.

Cabe señalar, finalmente, que en uno de los estudios más recientes, con financiamiento de UNICEF (el del PIT 14- 17), pudimos pasar de estas aproximaciones casuísticas a la escala de una población entera. Entre fines de octubre y principios de noviembre del año 2011, se realizó una encuesta censal a todos los adolescentes que asistían a las distintas sedes del Programa de Inclusión/ Terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14/ 17 (PIT 14/17). Resultaron encuestados 1.557 jóvenes de la provincia de Córdoba que asisten al PIT 14/17. Fue aplicada en escuelas en las que el Programa ya tenía, al menos, dos meses de funcionamiento; de esta forma, se alcanzó a relevar 36 de las 41 escuelas registradas al momento de aplicación. El interés de la encuesta estuvo centrado en relevar ciertas características sociodemográficas de los alumnos que ingresaron en el PIT; caracterizar sus itinerarios escolares previos; y conocer sus percepciones acerca de la experiencia en el PIT. Para tal fin, fueron diseñados dos instrumentos: una encuesta autoadministrada destinada a los alumnos, y un formulario destinado a los coordinadores de los centros PIT (Scasso y Molina, 2012).

Las encuestas no podrían haber sido diseñadas de no contar con el conocimiento proporcionado por las aproximaciones casuísticas, que permitió estructurar el instrumento. Pero el relevamiento a gran escala que permiten las encuestas hace posible la composición de los fenómenos de trayectoria para grandes poblaciones. Así, el estudio en Córdoba per-

mitió relativizar, para el caso de esa provincia, la hipótesis de las migraciones como uno de los acontecimientos vitales que estarían afectando la continuidad de las trayectorias: el 86% de los cursantes del PIT residen en la localidad en la que nacieron y el 91% vivía allí 5 años antes. Por otra parte, permitió confirmar la hipótesis de que la transición a la escuela secundaria es el primer punto de quiebre en las trayectorias en muchos casos: el 66,9% de los alumnos declaran haber repetido por primera vez en la escuela secundaria.

Cuadro 1. Estudiantes del PIT 14-17. Tramos en los que repitieron.

Momento en el que repitió	Total	%
Sólo en 1er ciclo primaria	87	6,7%
Sólo en 2do ciclo primaria	62	4,8%
En los dos tramos de primaria	18	1,4%
Sólo en secundaria	866	66,9%
En 1er ciclo y secundaria	123	9,5%
En segundo ciclo y secundaria	99	7,6%
En los tres tramos	40	3,1%
Sin respuesta	24	

FUENTE: Scasso y Molina, 2012. Cuadro 1.

Es sabido que la Provincia de Córdoba tomó decisiones de estructura en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación por las que trasladó el séptimo grado a una institución (el CBU de tres años) que ofrecía condiciones de escolarización más propias del nivel medio, y que esto produjo un incremento del fracaso (repitencia y abandono) en el grado 7 de la escolaridad. En qué medida la cifra del 66,9% de estudiantes cuya primera experiencia de fracaso ha sido en la escuela secundaria sea propia de este modelo organizacional o se verifique en otros es algo que no estamos en condiciones de afirmar por el momento. Lo que pretendemos es mostrar el tipo de relaciones entre condiciones de escolarización y trayectorias escolares que procuramos estudiar, para lo cual necesitamos generar modos nuevos de tratar la información.

La perspectiva de los investigadores de la UNGS acerca de la investigación sobre la escuela secundaria

Considero que a lo largo de los últimos años hemos contribuido a configurar un objeto de estudio –las trayectorias escolares- que tiene interés por sí mismo y que constituye además un abordaje original sobre la educación secundaria, pues ilumina condiciones específicas de escolarización en ese nivel -como lo es el régimen académico- y aspectos concretos de la experiencia de los sujetos –como su invisibilidad en el sistema-.

Queremos cerrar este escrito presentando las apreciaciones acerca de la situación de la investigación sobre la escuela secundaria compartidas en la Universidad Nacional de

General Sarmiento por los investigadores del IDH/ UNGS que trabajan en proyectos que se refieren a la escuela secundaria. Se hará referencia sumaria a cuatro asuntos: a) la escala de las investigaciones; b) la necesidad de definir un campo de problemas sobre la educación secundaria; c) la baja estructuración de los marcos teóricos de la investigación en el tema; c) la posición de la investigación sobre la enseñanza. Estos cuatro asuntos, identificados como problemáticas a considerar en el marco institucional de la UNGS, probablemente sean compartidos por equipos de otras instituciones y permitan dar lugar a intercambios productivos sobre algunos de ellos.

1. El problema de la escala de las investigaciones: se ha observado para el conjunto de la investigación en Argentina (y puede constatarse en la mayoría de las investigaciones en curso en el IDH) que las investigaciones tienen un alcance limitado en cuanto al número de casos (de establecimientos concernidos, de profesores entrevistados, de estudiantes cuyas trayectorias se analiza, etc.). Si bien los enfoques metodológicos o el recorte temático hacen viables los estudios de caso, se echan en falta investigaciones que tengan otras definiciones en cuanto a la representatividad de lo que se analiza y/o que construyan problemas más generales.

2. La necesidad de definir un campo de problemas sobre la educación secundaria que permita situar las distintas investigaciones en curso en su capacidad para aportar a ese campo. Según lo analizado, al problema de la escala se le añadiría la desarticulación temática de las distintas investigaciones, que no se inscribirían en un marco de problemas y de dimensiones más o menos convenido por distintos grupos de investigación.

3. La baja estructuración de los marcos teóricos de la investigación en el tema: un ejemplo analizado ha sido la débil definición compartida de algunos conceptos (por casos, "formatos", "trayectorias", "experiencias", "políticas"), no obstante extendidos en el campo vista su utilización en distintos estudios. Desde esta perspectiva, estudios que emplean conceptos como los nombrados (u otros) sugerirían aparentes consensos cuya profundidad, sin embargo, convendría explorar.

4. Si bien existe una investigación bastante nutrida sobre la enseñanza (en el IDH, varias investigaciones en curso atienden este importante asunto), ésta es relativamente desconocida por quienes realizan investigaciones sobre otros temas, a lo que se añade que la fuerte especialización disciplinar que requieren los estudios sobre enseñanza en el nivel secundario y la ausencia de un marco teórico sobre los fenómenos didácticos mínimamente compartido hacen difíciles los diálogos entre investigaciones sobre la enseñanza.

Bibliografía

BAQUERO, R.; TERIGI, F.; TOSCANO, A. G.; BRISCIOLI, B. y SBURLATTI, S (2009). "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires". En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico *Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana.* Volumen 7, nº 4 de REICE, Octubre 2009.

_____ (2012). "La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos". En *Revista Espacios en Blanco.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

BRISCIOLI, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*, tesis doctoral (en evaluación) para optar por el grado de Doctora en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

CALVO, G.; ORTIZ, A. y SEPÚLVEDA, E. (2009). *La Escuela Busca al Niño. Hacia la integración escolar.* Madrid: OEI.

CAMILLONI, A. (1991). "Alternativas para el régimen académico". En *Revista Iglú.* Nº 1. Buenos Aires.

CAMPO, A. (1999). "Itinerarios personales y educativos". En: *Cuadernos de_Pedagogía*, n° 282 "Transiciones educativas". Barcelona, julio/agosto de 1999.

COLE, M. y ENGESTRÖM, Y. (2001, edición en inglés: 1993). "Enfoque histórico- cultural de la cognición distribuida". En Solomon, Gavriel (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

ENGËSTROM, Y. y KALLINEN, T. (1988). "Theatre as a model system for learning to create". En: *The Quarterly Newsletter of Comparative Human Cognition*, 10 (2), April 1988, pp. 54/ 67.

ESTEVE, J. M. (2006). "Identidad y desafíos de la condición docente". En Tenti Fanfani, E. (comp.) (2006): *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO sede Buenos Aires/ Fundación OSDE/ Siglo XXI Editores.

FAINSOD, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *La transición a la educación secundaria.* Madrid: Morata.

GUTIÉRREZ, M. y PUENTES, G. (2009). *Programa de Aceleración del Aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable en extraedad. Caso Bogotá – Colombia*. Madrid: OEI.

KANTOR, D. (coord.) (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, septiembre de 2001.

KESSLER, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

LOYO, Aurora y CALVO, Beatriz (2009). *Centros de Transformación Educativa. México D.F. (México)*. Madrid: OEI.

PAGANO, A. y BUITRÓN, V. (2009). *Estudios en profundidad sobre programas de aceleración para alumnos de nivel primario con sobreedad. El Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires.* Madrid: OEI.

ROSSANO, A. (2006). "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa". En Terigi, Flavia (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.

SCASSO, M.; ESTÉVEZ, J. y CIRIACI, W. (2012). *Situación educativa de los jóvenes en José C. Paz.* Procesamientos para el PICT 2010- 2214 sobre las bases de datos de DiNIECE-ME.

SCASSO, M. y MOLINA, S. (asistente) (2012). Resultados de la encuesta aplicada a los alumnos del PIT 14-17. Proyecto "La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba". Acuerdo de Cooperación UNICEF/ Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

TERIGI, F. (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, Inés *et al* (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy.* Buenos Aires: Santillana. Pp. 161/178.

_____ (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". En *Revista Iberoamericana de Educación* nº 50, "Escuela y fracaso: hipótesis y circunstancias". Pp. 23/ 39. Madrid. Disponible en: http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf

TERIGI, F. (coord.) (2009), con R. Perazza y D. Vaillant. *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

TIANA FERRER, A. (1997). "Indicadores educativos. ¿Qué son y qué pretenden?". En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 256.

TRILLA, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.

TYACK, D. y CUBAN, L. (1995). *En busca de la utopía*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

VINCENT, G.; LAHIRE, B. y THIN, D. (2001). "Sobre a história e a teoria da forma escolar". En: *Educação em Revista* nº 33, jun/ 2001, pp. 7/47. Belo Horizonte.

III

Experiencia escolar, representaciones e identidades en la escuela secundaria

Escriben:

Diana Aisenson
Carina V. Kaplan y Pablo di Napoli
Mónica Maldonado, Silvia Servetto y Guadalupe Molina
Daniel Míguez

CONSTRUCCION IDENTITARIA Y DE PROYECTOS DE VIDA DE LOS JOVENES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Dra. Diana Aisenson, Universidad de Buenos Aires

Introducción

¿Cómo los jóvenes pueden construir mejor su vida en la sociedad en la que viven, y cómo la escuela puede ayudarlos?

El tema de la orientación de los jóvenes, cómo los alumnos que finalizan la escuela secundaria construyen sus proyectos para el futuro y cómo construyendo sus posibilidades se construyen a sí mismos, unifica el conjunto de las investigaciones que desarrollo desde hace dos décadas en el marco del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

Los fundamentos del problema de investigación surgen de la necesidad, en el campo de la Psicología de la Orientación, de profundizar la comprensión de los procesos subjetivos y sociales que los jóvenes movilizan en la construcción de sus proyectos y de su subjetividad. En la Escuela secundaria, durante su experiencia escolar con sus pares y con los profesores, los alumnos realizan un trabajo de construcción de sentido (Bruner 2004; Schutz, 2008) y al mismo tiempo de constitución de sí, de construcción identitaria (Bosma, 2006; Erikson, 1970). Es el sustrato sobre el que construyen su trayectoria educativa, así como sus intenciones y proyectos para el futuro (Guichard, 1995).

La línea de investigación que desarrollamos estudia las ***representaciones*** sobre la Escuela, el estudio, el trabajo y sobre sí mismos que tienen los jóvenes que finalizan la escuela media, y analiza la relación de estas representaciones con sus ***proyectos*** para el futuro y

la ***construcción identitari***a. Indagamos las diferencias que puedan existir en los jóvenes segœn sexo, origen social, trayectoria educativa y experiencia laboral. El marco teórico se basa en la aportes de la Psicología de la Orientación, la Psicología Social, la Psicología Educacional, la Sociología, la Filosofía y el Psicoanálisis, entre otros.

Estudios realizados con esta línea de investigación

En el primer momento nuestros estudios enfocaron la problemática de ***la elección*** que realizan los alumnos que finalizan la escuela media (Tema: *"Estudio de la problemática vocacional de los estudiantes el œltimo año de la escuela media",* UBACYT 1988-2000),

En el segundo momento nos centramos en la noción de ***proyect***o (Tema: *"Orientación vocacional: proyectos de vida, adquisición de recursos personales y trabajo"*, UBACyT 1995-1997),

En el tercer momento (Tema: *"Proyectos, estrategias y representaciones sociales de los jóvenes sobre el estudio y el trabajo"*, UBACyT 1998-2000) analizamos ***las representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo***, el significado que los jóvenes les otorgan, y la importancia de la escuela en la socialización y desarrollo personal de los adolescentes,

En el cuarto momento (Tema: "*Trayectorias educativas y laborales en jóvenes"*, UBACyT 2001-2003) abordamos ***las trayectorias*** que construyen los jóvenes, sus transiciones e inserciones sociales,

En el quinto momento (Tema: *"Trayectorias, inserción en contextos significativos y construcción identitaria de los jóvenes"*, UBACyT 2004-2007) analizamos en particular la problemática de ***la construcción identitaria*** en los momentos de transición, inserciones significativas y desarrollo de las trayectorias personales,

En el sexto momento (Tema: *"Educación para la Orientación: Proyectos y construcción identitaria de jóvenes escolarizados",* UBACyT 2008-2010) abordamos ***las prácticas de la orientación*** y la evaluación de las mismas,

En el séptimo momento (Tema: *Construcción Identitaria y de Proyectos de Vida de los Jóvenes en el Contexto Escolar ",* abordamos las representaciones y experiencias cotidianas de los jóvenes, en particular en el contexto escolar, y las relaciones con sus proyectos de vida y construcción de sí mismo, identitaria.

Las ***Metodologías*** a las que recurrimos fueron cuantitativas y cualitativas, empleando las siguientes técnicas para el relevamiento de la información: cuestionarios autoadministrados-algunos al inicio y al cierre de los grupos y los talleres de orientación-;

encuestas telefónicas de seguimiento; registros de observación; entrevistas en profundidad; grupos focales; la técnica biográfica personal y la técnica de asociación de palabras (Abric, 1994), entre otros.

Los **R*esultados*** obtenidos nos han permitido ampliar la comprensión de las representaciones sociales que tienen los adolescentes sobre el estudio y el trabajo, y establecer relaciones con sus intenciones para el futuro y los proyectos que anticipan, y con la construcción de sus trayectorias sociales e identidad. Asimismo, hemos constatado el peso del contexto social en esas representaciones, en especial en las diferencias que encontramos segœn el sexo, el origen social y las experiencias de la vida cotidianaóen particular -en la escuela y el trabajo-.

Cada uno de estos proyectos dio lugar a publicaciones, formación de recursos humanos (becarios, tesistas e investigadores); presentaciones en congresos y jornadas científicas por invitación-en el país e internacionales-y transferencias a las escuelas secundarias pœblicas de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano bonaerense, mediante programas de orientación para los alumnos y de formación de profesionales y docentes. Asimismo, las producciones se transfirieron a la docencia universitaria de grado y de posgrado en la UBA y en otras universidades del país y del exterior.

Más que un resumen de las investigaciones, intentaré, tal como me fuera solicitado, una reflexión sobre los objetos y abordajes de investigación desarrollados. Las nociones de *experiencia escolar, representaciones, proyecto* y *construcción identitaria, del sí mismo* designan objetos de investigación. La complejidad de este tipo de objetos implica estudios interdisciplinarios que vinculen diferentes niveles de análisis para así poder dar cuenta de las interacciones entre los procesos subjetivos y las dinámicas sociales.

La Psicología de la Orientación

Comenzaré planteando la posición desde donde enfoco la cuestión. Desde sus inicios en el siglo XX se plantearon las posibilidades de la Psicología de la Orientación como factor innovador o conservador, utilizada para transformar las condiciones de vida de las personas, los grupos y las sociedades o para reproducir las restricciones e inequidades (Kann, 1988).

Desde los años 70í en adelante, los acontecimientos y las crisis que se sucedieron en las sociedades industrializadas y económicamente más desarrolladas, pusieron en tela de juicio la representación social de la "carrera" como estable a lo largo de la vida, así como las posibilidades de planeamiento y desarrollo del trabajo en una sola profesión y en una misma organización. Los rápidos avances tecnológicos impactaron en los transportes, las comunicaciones, y en áreas como la producción, la economía y la organización del trabajo, produciendo transformaciones profundas en las sociedades, la política, la cultura y la vida de las personas, que caracterizan al fenómeno conocido como mundialización. Las trayectorias individuales comienzan a construirse

sin los referentes que brindaba la cultura tradicional, y resultan discontinuas y menos previsibles, debido a los cambios constantes económicos, tecnológicos y socioculturales que atraviesan los sistemas sociales (Sennett, 2006; Giddens, 1995;). Frente a la precarización de la inserción laboral, cobran mayor importancia las estrategias de personificación, tanto socio-cognitivas como afectivo-emocionales (Baubion-Broye & Hajjar, 1998: 17-43).

En la actualidad, la Psicología de la Orientación se ha planteado la necesidad de abordar los problemas mayores de las sociedades actuales, vinculados a la mala distribución de la riqueza y el poder, que afecta a un número creciente de personas que quedan por fuera de las metas planteadas por la orientación. El modelo "clásico" del *desarrollo individual de la carrera* ha sido objeto de cuestionamientos éticos basados en sus presupuestos básicos (Blustein, 2001; Guichard,1995, 2004; Guichard & Huteau, 2006; Prilletensky, 1997; Richardson, M. S., Constantine, K. & Washburn, M. 2005, entre otros). Se vuelve prioritario reconocer a *los otros* y las diferencias étnicas, culturales, religiosas, sociales y sexuales. Surge un nuevo paradigma en el siglo XXI, con prevalencia de los modelos constructivistas, contextualistas, del desarrollo y culturales. La perspectiva basada en la epistemología del construccionismo social (Richardson, M. S., Constantine, K. & Washburn, M., 2005; Savickas et al., 2009), considera que los conocimientos y la identidad de un individuo son el producto de sus interacciones sociales, y que el sentido que va otorgando a sus trayectorias de vida es co-construido dialógicamente.

En el presente la orientación aborda la construcción del "proyecto de vida" (life designing), la orientación de la existencia (Guichard, 2011). Es una actividad continua de personalización (Malrieu, 2003). *"Su objetivo fundamental es, de ahora en adelante, ayudar a las personas a desarrollar su reflexividad en vista de poner en perspectiva su existencia"* (Guichard, 2011: p15)

Desde la perspectiva del grupo de investigación que dirijo, la orientación es comprendida como un campo de investigación, teoría y prácticas, que enfoca un objeto complejo que debe necesariamente ser abordado interdisciplinariamente, en particular con los aportes de la psicología social, la psicología comunitaria, el psicoanálisis, la sociología, la antropología, la educación y la filosofía.

Los modelos actuales permiten enfocar diversas maneras de ayudar a los jóvenes a adquirir herramientas para poder construir sus proyectos e incluirse socialmente en condiciones más equitativas

Las representaciones sociales de los jóvenes sobre el estudio

La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1961)-así como los desarrollos posteriores de Denise Jodelet (2002), Abric (1994) y Doise (1986)-, han abierto una vía mayor para la investigación de las anticipaciones para el futuro y de cómo los jóvenes se "orientan" en la vida, permitiendo enfocar los procesos psicológicos en

sus interacciones con los contextos de socialización. Mediante experiencias de vida en distintos espacios sociales, los jóvenes desarrollan sus representaciones acerca del mundo, los otros y sí mismos. Asimismo, nos interesó comprender los procesos y factores psicológicos y sociales que estructuran estas representaciones.

Nos interesó analizar cuáles son las representaciones que tienen los jóvenes sobre el trabajo, el estudio, la escuela y el futuro, así como la posible incidencia del género, del origen social y de las experiencias cotidianas tanto en la escuela ñorientaciones y turnocomo en el trabajo-en sus diferencias, si las hubiera.

A modo de ejemplo, presento a continuación una síntesis de las conclusiones formuladas a partir del análisis de un cuestionario aplicado en el año 2005 a una muestra de 1339 jóvenes que estaban finalizando el œltimo año del secundario, en quince escuelas pœblicas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, correspondientes a tres orientaciones: bachiller, comercial y técnica, en los turnos mañana y tarde. Me referiré en particular, a la pregunta que indaga las *Concepciones sobre el estudio,* compuesta por 14 ítems referidos a distintas afirmaciones sobre lo que hace que una actividad pueda ser considerada *estudio*.

Los ítems seleccionados fueron: *Se realiza en una institución educativa; Es mentalmente cansadora; Alguien te evalœa; Forma parte de tus obligaciones; Al hacerla te sentís parte de un grupo; Se hace dentro de un horario determinado; Es agradable; Brinda herramientas para el trabajo; Es difícil; Se necesita mucho esfuerzo; Hay que razonar; Permite adquirir conocimientos; Brinda herramientas para la vida; Es algo aburrido*.

La consigna planteada fue: *"Te presentamos una serie de características que otros alumnos han utilizado para definir al estudio. Decinos cuándo consideras que una actividad es estudio*

Se realizaron *análisis estadísticos descriptivos*, *análisis de varianza -anova-simple* y *análisis de comparaciones mœltiples*, para identificar diferencias significativas por sexo, orientación escolar y nivel educativo de los padres y *análisis factorial*, que permitió identificar dimensiones subyacentes. Se observaron diferencias significativas teniendo en cuenta las variables de análisis mencionadas.

Se observa que el sentido que tiene el estudio se organiza en dos dimensiones principales: una de ellas es más general y la otra es más específica e instrumental. El estudio es valorado positivamente por la mayor parte de los jóvenes como una actividad que permite la adquisición de competencias personales que son œtiles para la vida y el trabajo. Asimismo, significa para estos jóvenes una posibilidad de desarrollo laboral, ya que se considera que a través del mismo mejoran las condiciones de empleabilidad, de desarrollo profesional y de estabilidad laboral.

Los resultados analizados por medio del análisis factorial, nos permiten observar que las representaciones del estudio de los jóvenes de la muestra se organizan en función de

tres concepciones. La primera: "el estudio vinculado a la institución educativa" concibe al estudio asociado con la institución educativa, destacando los aspectos formales de la misma, las obligaciones y las posibilidades que brinda de integración social. Los jóvenes cuyos padres alcanzaron los niveles educativos más bajos son los que destacan esta concepción. Podemos pensar que la escuela funciona como el marco principal en el que organizan sus distintas experiencias de aprendizaje, y donde depositan mayores expectativas como medio de acceder a mejores condiciones de vida.

El 2do Factor, "el estudio como exigencia" asocia el estudio principalmente con el esfuerzo personal y la exigencia que implica, adquiriendo entonces una connotación negativa, en la que se lo considera cansador y aburrido.

Por œltimo, hallamos en el 3er. Factor: "el estudio como desarrollo personal" una concepción del estudio que adquiere una connotación positiva, que permite considerarlo como una actividad que resulta agradable. Esta concepción puede favorecer el desarrollo identitario, ya que permite pensarse a sí mismos como portadores de nuevas competencias.

1¼ FACTOR: "el estudio vinculado a la institución educativa"	Alfa de Cronbach = 0,78	Explica el 28,21% de la varianza	*"Se hace dentro de un horario determinado", "Alguien te evalœa", "Al hacerlo te sent's parte de un grupo", "Forma parte de tus obligaciones" y "Se realiza en una instituci—n educativa".*
2¼ FACTOR: "el estudio como exigencia"	Alfa de Cronbach = 0,70	Explica el 15,64% de la varianza	*"Es dif'cil", "Es algo aburrido", "Es mentalmente cansador" y "Se necesita mucho esfuerzo"*
3¼ FACTOR: "el estudio como desarrollo personal"	Alfa de Cronbach = 0,69	Explica el 10,81% de la varianza	*"Brinda herramientas para la vida", "Permite adquirir conocimientos", "Brinda herramientas para el trabajo", "Hay que razonar" y "Es agradable".*

En este sentido, observamos que las diversas representaciones del estudio que tienen los jóvenes, pueden ser facilitadoras u obstaculizadoras en cuanto al desarrollo de sus trayectorias personales, de estudio y de trabajo.

"la educación es, y ha sido siempre un componente insoslayable de la construcción social y una co-productora de subjetividad" (Frigerio G. 2001, p.110).

Las representaciones sociales de los jóvenes escolarizados son una vía para comprender su historia personal y social. En la sociedad contemporánea se espera que los individuos diseñen su vida. Algunos jóvenes no logran proyectarse al futuro, atrapados en un presente de carencias y limitaciones. La construcción de proyectos requiere contacto con

otras realidades posibles, así como descubrir nuevos aspectos de sí mismo. Anticipar un futuro más allá del presente inmediato es difícil para los jóvenes, especialmente si disponen de un capital cultural y social escaso y no cuentan con apoyo social (Bourdieu, 1980; Boutinet, 1990; Castel, 2009).

La educación y la orientación pueden ayudarlos a abrir nuevas perspectivas.

El estudio y el trabajo son espacios de inserción social relevantes que ofrecen marcos identificatorios socialmente reconocidos y subjetivamente significativos. Son actividades que favorecen el desarrollo personal y social, y facilitan la integración a la sociedad. La significación del trabajo aparece asociada a aspectos instrumentales (medio para poder continuar con los estudios), o como posibilidad de experiencias de independencia. la mayor parte de los jóvenes valora positivamente el *trabajo*, mayoritariamente las condiciones satisfactorias del mismo.

Se observaron diferencias en las concepciones sobre el *estudio* y el *trabajo* entre *mujeres* y *varones;* diferencias en las concepciones sobre el *estudio* y el *trabajo* en las tres *orientaciones escolares* (comercial, técnica y bachiller) y diferencias segœn el *origen social,* considerando en particular el *nivel de educación* alcanzado por el *padre* y la *madre.*

Las entrevistas en profundidad nos permitieron comprender que existe una correspondencia entre la forma en que el joven se representa el estudio y el trabajo, cómo construye su experiencia escolar, su trayectoria educativa, y las intenciones que define para el futuro y las estrategias que prioriza para la concreción de sus proyectos. En función de dicha interrelación se puede inferir la actitud (activa o pasiva) que el joven despliega en la implementación de proyectos, con la concomitante repercusión en sus estrategias y en la constitución identitaria. Los jóvenes que señalaron como proyecto para el año próximo estudiar y trabajar, manifestaron sentirse valorados y reconocidos en algunas áreas de su desarrollo personal en el ámbito escolar, lo cual fortaleció la confianza y autoestima en sí mismos, base para poder construir proyectos más autónomos, en consonancia con sus intereses, metas y expectativas.

El proyecto que dirijo actualmente

Construcción identitaria y de proyectos de vida de los jóvenes en el contextoescolar", analiza las construcciones subjetivas (de sí, identitarias) de los jóvenes, enfocando tres cuestiones:

a) el sentido (vivencias, representaciones, motivaciones, interpretaciones, valores) que los jóvenes otorgan a sus experiencias cotidianas, particularmente las desarrolladas en el contexto escolar b) las representaciones sociales de los jóvenes sobre el estudio y el trabajo, c) las intenciones y proyectos para el futuro que construyen los jóvenes, y sus relaciones con las experiencias y las vivencias del presente y del pasado que reconocen como significativas en sus trayectorias de vida

La Metodología es Cualitativa, y nos permite analizar los sentidos que los jóvenes otorgan a sus experiencias y la foma en que historizan su vida en aras de un proyecto futuro.

Las Técnicas de Recolección que utilizamos:

a) La Presentación biográfica personal

El análisis de contenido (Glasser & Strauss, 1967) de las presentaciones biográficas personales nos permitió revisar cuáles son las temáticas más relevantes en los procesos de transición de los jóvenes en la actualidad. Observamos algunas coincidentes respecto a las temáticas identificadas en estudios anteriores así como identificamos la emergencia de nuevas temáticas recurrentes. La temporalidad y el anhelo de bienestar personal emergen como nuevos aspectos que resultan relevantes en las historias de los jóvenes.

b) La Entrevista en Profundidad

Entrevista abierta y focalizada, en el marco del enfoque cualitativo-interpretativo. El Análisis: de contenido se realiza a partir de categorías de análisis predefinidas y del análisis de otras categorías emergentes del proceso de exploración. El análisis de los datos se realiza por medio de un análisis temático en base a la construcción de categorías surgidas de la relación entre el marco teórico y los emergentes que surjan del trabajo de campo (Maxwell, 1996).

Ejes de análisis para las entrevistas:

1) Intenciones de futuro, Anticipaciones, Proyectos de vida

2) çreas / Esferas de la vida

3) Procesos de subjetivación

Dimensiones de los Ejes 1-Sentido/significación que los jóvenes otorgan a sus representaciones 2-Sentido/significación que los jóvenes otorgan a sus experiencias cotidianas, en particular a las desarrolladas en el contexto escolar. 3-Proyectos de vida de los jóvenes 4-Construcción identitaria

Para la discusión de una agenda de investigación de la educación secundaria, nuestra contribución apunta a brindar un aporte para el diseño de métodos de orientación psico-educativa y preventiva, y de políticas de orientación para el nivel de la educación secundaria.

El modelo de Educación para la Orientación

Es un modelo que he desarrollado hace varios años, cuyos dispositivos se aplican en al-

gunas escuelas secundarias pœblicas de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires. Se basa en un enfoque *psico-educativo, preventivo y comunitario* (Aisenson, 2007, 1995).

El objetivo general es ayudar a los jóvenes a *aprender a orientarse* frente a los cambios que se suceden a lo largo de la vida, a *ser constructores de su propia existencia.* Apuntan a lograr el *desarrollo personal y la inclusión social del joven,* ayudándolo a ampliar el conocimiento de sí mismo y su horizonte de posibilidades. Para ello se proponen diversas actividades a realizar en la Escuela, para que los jóvenes puedan adquirir los recursos y las herramientas que les permitan desarrollar las capacidades simbólicas que necesitan para afrontar las transiciones con mayores posibilidades, acompañándolos en diversas etapas del proceso de construcción de sus proyectos, sus identidades y sus trayectorias educativas, laborales y sociales.

Se considera que una condición necesaria para el aprendizaje es *la construcción subjetiva de sentido,* que involucra las representaciones, vivencias, motivaciones, capacidades, experiencia, interpretaciones, de cada alumno. Además, desde este enfoque se reconoce que *los aprendizajes son situados* y que no existen independientemente de las experiencias que viven los jóvenes con los otros, jóvenes y adultos, en el contexto escolar. La capacidad de aprender a partir de las experiencias que se realizan en diversos contextos formativos, laborales y sociales, requiere la mediación de la reflexión, para poder interpretar las experiencias y transferirlas a nuevas situaciones. La reflexión es una herramienta necesaria para los jóvenes, en un mundo incierto, de perspectivas plurales, en el que todo cambia rápidamente. Los alumnos necesitan revisar significados construidos previamente y construir otros nuevos que les permitan interpretar la complejidad del contexto para lograr autonomía y emancipación. Estos abordajes ponen el énfasis en las interacciones dirigidas a la reflexión, el intercambio de ideas, aprender a expresar sus pensamientos y vivencias, a escuchar y ser escuchado. El diálogo es entendido como construcción social, tendiente a ampliar las perspectivas y aceptar la complejidad del individuo (nosotros y los otros), la sociedad y el mundo.

Este modelo contempla espacios de reflexión y acompañamiento, a lo largo de toda la escolaridad. La reflexión y el debate permiten el desarrollo de pensamiento crítico, necesario para la construcción de proyectos personales. **Los talleres de orientación** tienen como objetivo favorecer la reflexión y el desarrollo de la autonomía de los jóvenes. Las actividades incluyen interacciones estructuradas, mediante la reflexión sobre una serie de temáticas planteadas por medio de varias herramientas de auto-evaluación oral y escrita, que permiten analizar diversas dimensiones

Apropiación por el sujeto del "sentido subjetivo" de sus actividades. Debe producir sus propias categorizaciones para apropiarse de una concepción del mundo social y de su lugar en él. Su manera de "construir su situación", reconstruir sus experiencias pasadas y anticipar futuros posibles. La puesta en palabras es un producto de esta situación, tiene una función mayéutica.

El proyecto se configura en un futuro que se desea alcanzar. Triple reflexión comporta: so-

bre la situación presente, el futuro deseado y los medios para lograrlo, e incluye también a los motivos que apuntalan su intención.

Antecedentes

La técnica grupal utilizada en los Talleres deriva de los Laboratorios Sociales que Kurt Lewin y otros investigadores realizaron desde el año 1948 en los Estados Unidos, así como de las experiencias grupales realizadas en Francia e Inglaterra, y en nuestro país desde el año 1958.

Se implementa a través del dispositivo Taller, que "*tiene como objetivo abordar las necesidades informativas y de orientación de los jóvenes, capacitándolos a través de la instrumentación de recursos que les permitan enfrentar mejor las situaciones de estudio y trabajo, a través de un mayor conocimiento de sí mismo y de la realidad social. Los jóvenes encuentran así un espacio para reflexionar e intercambiar opiniones entre pares y con los profesionales, acerca de sus deseos y necesidades; sus ideales y valores, sus modelos culturales y familiares; sus intereses, temores y expectativas; sus habilidades; su conocimiento del mundo del trabajo y los diferentes roles ocupacionales, así como las ofertas educativas; sus proyectos para el futuro , y cómo mejorar sus posibilidades de empleo. Esto posibilita conocer y aceptar diferencias individuales y grupales, previene la marginalidad y es base de tolerancia, democracia y salud mental. Permite la articulación de educación, trabajo y salud. Creemos que puede ser considerado un programa de prevención en Salud mental. Desde nuestra concepción comprendemos a la orientación vocacional como uno de los espacios de articulación entre los campos de la educación y la salud, tendiendo a un aprovechamiento más eficiente de los recursos con que cuentan los grupos, para movilizar su propia actividad en procura de mejores condiciones de vida. Apuntamos entonces a crear situaciones donde la creatividad es promovida como forma de superar obstáculos, transformándose en reverso de la estereotipia que genera el no aprendizaje y el empobrecimiento de recursos".* (Aisenson, 1995:106).

El marco teórico en que se apoya, incluye los siguientes componentes:

1) Enfoque comunitario; 2)Salud mental y Educación para la salud;

3) Enfoque sobre el crecimiento y potencial de desarrollo de los jóvenes;

4) Importancia del trabajo grupal.

En cuanto a la metodología empleada para el logro de los objetivos mencionados, se propone como instrumento el Taller."*En el Taller se busca definir los problemas significativos para los jóvenes, transformar los dilemas en problemas. Al reunirlos en Talleres con el propósito de reflexionar sobre su realidad, para generar nuevos conocimientos, se procura: 1) rescatar el saber de sentido comœn de los jóvenes; 2) nuevas comprensiones más globales y complejas. Las personas están condicionadas estructuralmente por*

un orden social que configura modelos culturales y por un orden individual dado por su historia personal. Se busca que exprese la concepción desde donde se ubica y la analice críticamente, así como sus marcos de referencia. Se plantean los diferentes puntos de vista y concepciones desde donde lo piensan. Se intenta reformular la comprensión de sus problemas, señalando acciones alternativas.SE favorece un modo autónomo de aprender que se adquiere en la producción de conocimientos en torno a problemas específicos, favoreciendo un aprendizaje a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias. Toda tarea de reflexión promueve un cambio. Si el cambio implica integración, crecimiento, es saludable. El instrumento es el grupo de pares, ámbito natural del adolescente que, a partir de una coordinación especializada, permite compartir vivencias, experiencias, platear problemas y soluciones alternativas, observar igualdades y diferencias, descubrir a otros, comunicarse y generar conocimienrtos sobre sí mismo, el mundo del trabajo y la sociedad"(Aisenson, 1995: 106

*"La realización del Programa de Talleres resultó ser necesaria y adecuada para abordar las problemáticas de orientación. Despertó gran interés en la población estudiantil, así como en las instituciones que a través d elos años solicitaron este servicio en forma creciente. En el año 1986 iniciamos el Programa realizando cinco Talleres, a los que concurrieron 275 jóvenes (….) En el año 1988 aumentó el nœmero de talleres a 142, en los que participaron alrededor de 4.000 jóvenes (…) El pedido de las escuelas aumentó y no se pudo atender a todas. A partir del año 1990 iniciamos un asesoramiento a las instituciones, capacitando a los orientadores escolares para que ellos puedan llevar a cabo tareas de orientación grupal(…)"(*Aisenson, 1996: pp109-110).

Reflexiones finales

Actualmente los jóvenes deben construir sus proyectos, identidades y trayectorias en contextos inseguros y cambiante s, en los que predominan situaciones de injusticia social y dificultades para lograr su formación y una inserción socio-laboral que les posibilite las condiciones necesarias para un desarrollo humano digno.

Nuestros estudios nos han permitido identificar procesos y factores que se ponen en juego en las transiciones de los jóvenes, en la construcción de su experiencia escolar y en las trayectorias de estudio y trabajo que desarrollan. Para acceder a la comprensión de los procesos subjetivos en juego, cuatro nociones me han resultado de importancia mayor: sentido/significado, representaciones sociales, identidad y proyecto.

Es fundamental la percepción que el propio joven tiene, como protagonista, acerca de su situación. La posibilidad de reconocer los recursos que se necesitan para atravesar los cambios, permite afrontarlos con mayores herramientas personales. El *reconocimiento de los jóvenes de sus recursos personales*, la *elaboración de estrategias* y el *sostén familiar y social* con el que pueden contar, resultan relevantes y parecen incidir en los procesos de transición e itinerarios de vida que construyen.

Las sociedades contemporáneas requieren nuevas capacidades y mayor formación para relacionarse con la complejidad del mundo actual y las nuevas tecnologías En un mundo globalizado en el que el contexto económico y social suele ser para una mayoría de personas injusto, en el que predominan valores culturales y sociales individualistas, no todos los jóvenes tienen el reconocimiento, las oportunidades y el apoyo social que necesitan para su inclusión social. La construcción de pensamiento crítico, estrategias y autonomía, demanda nuevos recursos simbólicos que deben aprender los jóvenes actuales y para lograrlo, necesitan contar con aportes y apoyos sociales (Castel, 2009). La Escuela puede ayudarlos. Es posible pensar que el realizar un trabajo reflexivo para definir sus elecciones profesionales y de formación, los conduce a una revisión de las representaciones de sí y del mundo, de sus modelos e ideales, desarrollando cambios identitarios. En la bœsqueda de futuros posibles se construirán a sí mismos al construir sus posibilidades.

Bibliografia

ABRIC, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations sociales***.** PUF, Paris.

AISENSON,d. (2011) *"Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados".* **Espacios en Blanco**.NEES-UNCPBA*,* 21, p.155-182.

AISENSON, D.; (2007). *"Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media"*, **Anuario de Investigaciones** Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.14, pp 71-82.

AISENSON, D. (2007). *"Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación".* **Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional**. José Antonio Castorina, Diana Aisenson, Nora Elichiry, Alicia Lenzi, Silvia Schlemenson (coords.) Buenos Aires. Editorial NOVEDUC. p 71-95.

AISENSON, D. (2005) *"Contribuciones a la psicología de la orientación: El proyecto futuro y la construcción de la identidad en la adolescencia".* **Tesis de doctorado de la Universidad de Buenos Aires.**

AISENSON, D.; MONEDERO, F.; BATLLE, S.; LEGASPI, L.; AISENSON, G.; VIDONDO, M.; NICOTRA, D.; VALENZUELA, V.; DAVIDZON, S.; ALONSO, D. (2007). *"De la Orientación Vocacional a la Psicología de la Orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios"*. En CASTORINA, J.C, AISENSON, D., ELICHIRY, N., LENZI, A. & SCHLEMENSON, S. (coords.) **Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional.** Editorial NOVEDUC, Buenos Aires, pp 43-70.

AISENSON, D.; BATLLE, S.; AISENSON, G..; LEGASPI, L..; VIDONDO, M.; NICOTRA, D.; VALENZUELA, V.; DAVIDZON, S.; RUIZ DE ISAAC, A.; POLASTRI, G. Y ALONSO, D. (2006). *"Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación"*, **Anuario de Investigaciones.** Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 13, pp 81-88.

AISENSON, D.; MONEDERO, F.; LEGASPI, L; BATLLE, S.; AISENSON, G Y OTROS (2005*) "Representaciones de estudiantes y graduados recientes sobre la carrera y la profesión del psicólogo"*, **Anuario de Investigaciones.** Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 12, pp 35-42.

AISENSON, G.; AISENSON, D. (2004). *"Representaciones sociales de las profesiones: categorización de las profesiones de los jóvenes que finalizan la escuela media"*, **Anuario de Investigaciones**. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 11, pp133-140.

AISENSON, D.; MONEDERO, F.; LEGASPI, L; BATLLE, S.; AISENSON, G Y OTROS (2003). *"Desarrollo de carrera en estudiantes universitarios"*, **Anuario de Investigaciones**. Secretaría de Investigación. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 11 pp 123-132.

AISENSON, D. & EQUIPO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGêA DE LA ORIENTACIíN (2002). **Después de la Escuela**. Buenos Aires: EUDEBA.

AISENSON, D; MONEDERO; F., BATLE, S; LEGASPI, L; AISENSON, G.; SARMIENTO, G.; VIDONDO, M.; NICOTRA, D.; TOFFANIN, L.; CATAIFE, M.; KALIMAN, F. (2002). "*Trayectorias Educacionales y Laborales en Jóvenes egresados de la Escuela media"*, **Anuario de Investigaciones.** Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 10, pp 61-70.

AISENSON, D., MONEDERO, F. Y OTROS (1999). "*Representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo"*, **Anuario de Investigaciones.** Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 7, pp 159-176.

AISENSON, D. (1995). "Orientación Vocacional y Ocupacional en Grupos de Pares a través de Programas Comunitarios", **Career Guidance Services for the 90ís.** International Association for Educational and Vocational Guidance. Lisboa, pp105-111

AULAGNIER, P.(1982) Se construire un passé. **Colloque sur le narcissisme a líadolescence**.

BAUBION-BROYE, A. & HAJJAR, V. (1998) " *Transitions psychosociales et activités de personnalisation* ". En BAUBION-BROYE, A. (ed.) ***ƒ*vénements de vie, Transitions et Constructions de la personne**. *ƒ*res, Saint-Agne, pp. 17-43.

BLUSTEIN, D. L. (2001) *"The interface of work and relationships: Critical knowledge for 21st. century"*, **The Counseling Psychologist***,* 29, pp. 179-192.

BOSMA, H.A. & Lannegrand, L (2006) "Identity development-in-context: the school as an impor-

tant context for identity development.*Identity". **International journal of theory and research**,* 6 (1) pp 85-113

BOURDIEU, P. (1987) *"Espacio social y poder simbólico"* . En BOUDIEU, P. **Cosas Dichas**. Gedisa, Barcelona, pp 127-142

BOURDIEU, P. (1980). **Le Sens Pratique**. Minuit. Paris.

BOURDIEU, P. & WACQUAND, L.(1992) ***Réponses.*** Le Seuil. Paris.

BOUTINET, J.P. (1990) **Anthropologie du Projet.** PUF, Paris.

BRONFENBRENNER, U. (1979) **La Ecología del Desarrollo Humano.** Paidós, Barcelona. -BRUNER, J. (2004) **Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia**. Barcelona. Gedisa

CASTEL, R. (2009). **La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l "ndividu.** éditions du Seuil, Paris.

COULON, A. (1993) E*tnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.

DEJOURS,Ch (2009) Travail Vivant. Paris : Payot

DOISE, W. (1986). *"Les repésentations sociales: definition d¨un concept".* En DOISE-PALMONARI (eds.) **L «étude des représentations sociales.** Delachaux et Niestlé, Paris, pp. 81-94.

ERIKSON, E. (1970) **Identidad, juventud y crisis**. Paidós, Buenos Aires.

GERGEN, K. J. (2001). **Social construction in context. Thousand Oaks.** Sage, CA.

GIDDENS, A. (1995) **Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.** Península, Barcelona.

GUICHARD, J. (2011). *"L'école et la formation des compétences requises pour s'orienter aujourd'hui"* Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (EA 4132). Département Travail Orientation Formation.CNAM, pp.1-19.

GUICHARD, J. (2004) *" Se faire soi "*. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle***,* 33, pp 499-534.

GUICHARD, J. (1995) **L'ecole et les représentations díavenir des adolescents.** PUF, Paris.

GUICHARD, J. & HUTEAU, M. (2006). **Psychologie de líOrientation**, DUNOD. Paris. 2¡ édition. -JODELET, D. (2002) *"El estado actual de las representaciones sociales".* **Seminario Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Psicología. Maestría en Psicología Social**, pp. 469-494.

KANN, U. (1988) *"La vocación y el mercado de trabajo. ÀOrientación vocacional para para transformar o para domesticar?"*. **Revista Perspectiva**, 18, 4.

MALEWSKA-PEYRE, H. & TAP, P. (1991): **La socialisation de líenfance ˆ líadolescence**. PUF, Paris.

MALRIEU, P. (2003). **La question du sens dans les dires autobiographiques***.* Er s, Toulouse.

MEAD, G.H. (1973) : **Espíritu, Persona y Sociedad.** Buenos Aires. Paidós

MOSCOVICI (1961) **La psychanalyse, son image et son public**. PUF, Paris. -PARKES, M. (1971) "*Psycho-social transitions: A field of study*" **Social Sciences and Medicine***,* 5.

PRILLELTENSKY, I. (1997). *"Values, assumptions, and practices: Assessing the moral implications of psychological discourse and action".* **American Psychologist,** 52, pp 517ñ535.

RICHARDSON, M. S., CONSTANTINE, K. & WASHBURN, M. (2005). *"New directions for theory development in vocational psychology"* In WALSH, W. B. & SAVICKAS, M. L. (Eds.), **Handbook of Vocational Psychology.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass, pp. 51-84.

RICOUER, P. (1991) **Soi m me comme un autre***.* Paris : Seuil. -SCHUTZ, A (2008). **El problema de la realidad social**. Buenos Aires. morrortu, 2da ed., 2da reimpresion

SAVICKAS, M. L., NOTA, L., ROSSIER, J., DAUWALDER, J.-P., DUARTE. M. E., GUICHARD, J., SORESI, S., VAN ESBROECK, R., & VAN VIANEN, A. E. M. (2009). *"Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century".* **Journal of Vocational Behavio***r*, 75, 239-250

SENNETT, R. (2006). **La cultura del nuevo capitalismo.** Editorial Anagrama, Barcelona.

LA DIMENSIÓN DE LA EMOTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: APORTES Y DESAFÍOS TEÓRICOS Y EMPÍRICOS EN LOS ESTUDIOS SOBRE VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD SOCIAL

Carina V. Kaplan, Universidad Nacional de La Plata
Pablo di Napoli, Universidad Nacional de La Plata

La construcción de la mirada social sobre las juventudes

Desde una perspectiva de largo alcance, los jóvenes han sido atravesados por su condición de subalternidad. Una nota característica de esta condición es la asociación entre juventud, peligrosidad y delincuencia, la que no es nueva sino que necesita ser analizada procesualmente en el sentido de dar cuenta de las transformaciones estructurales de las sociedades contemporáneas y de los cambios en la subjetividad.

En su argumentación sobre la historia de la violencia, que a nuestro entender puede ser leído como la historia de la violencia hacia los jóvenes, Muchembled (2010) demuestra de qué modo en Occidente, en el paso del siglo XVIII al XIX, la delincuencia juvenil cobra importancia como problema social. La violencia delictual juvenil se instaura como una categoría social con una matriz clasista. Muchembled (2010) señala que con el tiempo "… la práctica judicial se carga de connotaciones peyorativas que contraponen claramente al chiquillo maleado de extracción obrera con el niño, inocente y puro, perteneciente a las clases medias o superiores" (p. 350). Se instaura así un separador social que permite distinguir la paja del trigo: por un lado existe la juventud dorada, que transita dócilmente por la pubertad, y, por el otro, están los jóvenes de sectores subalternos que continúan peleándose con navajas y serán calificados como salvajes, vulgares y ramplones. (Kaplan, 2012)

En nuestro país, esta mirada social estigmatizante sobre los jóvenes puede rastrearse hasta fines del siglo XIX, con un importante auge a principio del siglo XX, la cual se nutrió de

los enfoques criminológicos que se asentaban en los paradigmas deterministas biologicistas. Tal como señala Claudia Bracchi (2009) tanto la aparición de artículos titulados "Los menores delincuentes y la acción preventiva de la escuela primaria" en la Revista Anales de la Educación como la antigua ley de Patronato de Menores promulgada en 1919, por poner dos casos históricos, dan cuenta de la vigencia de un tipo de discurso de época a la vez que muestra el papel otorgado a la educación básica.

El empleo de un lenguaje penal transforma profundamente la mirada colectiva sobre la infancia y el período de transición hacia la vida adulta. La imagen de brutalidad excesiva que había predominado para todos, se irá haciendo más selectiva y se imputará a una minoría, en general los varones, juzgada como "anormal" que se abandona a los golpes y a las lesiones y, a la que se le atribuyen homicidios. En efecto, las distinciones y taxonomías sociales operan comparando individuos y grupos, por distancia o proximidad simbólica, estableciendo parámetros de normalización.

En términos de Goffman (2006), ser adolescente se transforma así en una categoría estigmatizante, esto es, portadora de un atributo concebido como intrínseco que tiene la cualidad de vergonzante y amenazador. Las propiedades simbólicas asignadas a su identidad social, y que los torna distintivos, se vinculan al desenfreno.

El efecto creencia debe su eficacia simbólica al hecho de adjudicar la rebeldía a los jóvenes trasmutándola en un rasgo esencial negativo de este grupo social.

Podemos afirmar, entonces, que el discurso y la imagen de lo juvenil subalterno como delincuencial tienen raíces profundas en nuestra matriz social. En la actualidad estos discursos contribuyen a producir un sentido común penalizante siendo también reafirmados bajos los postulados de la ciencia en ciertos ámbitos académicos. (Kaplan, 2012)

La vigencia de esta caracterización sobre los jóvenes se puede observar, por ejemplo, si tomamos dos preguntas de una encuesta de opinión pública realizada por Latinobarómetro en 2008. En Latinoamérica, el 67% de los encuestados expresó estar de acuerdo o muy de acuerdo en que la policía es más propensa a detener a un joven que a un adulto (Gráfico 1)[1]. Esta cifra refleja el nivel de desconfianza que las fuerzas de seguridad tienen hacia los jóvenes. Ellos son los sospechados de ser participes o culpables de los disturbios, actividades ilegales o hechos de violencia que perturban el orden social.

Gráfico 1[2]: Grado de acuerdo/desacuerdo respecto de la afirmación de que la policía es más propensa a detener a un joven que a un adulto según país (Año 2008)

1 En los gráficos 1 y 2 se comparan los datos de Argentina con los países que mayores índices de violencia juvenil registran según el informe del Mapa de la violencia (Waiselfisz, 2008)

2 El número total es de encuestados para cada país es de: 1105 para Argentina, 1131 para Brasil, 1130 Colombia, 946 para el salvador, 846 para Guatemala y 1155 para Venezuela. La base total de encuestados fue de 18682 para Latinoamérica.

falta tabla no importó desde word

Respecto de la segunda pregunta sobre la evaluación de los jóvenes como pacíficos o violentos, el 50% de los encuestados latinoamericanos consideran a los jóvenes como violentos o muy violentos, mientras que solo el 18,2% los perciben como pacíficos o muy pacíficos (Gráfico 2).

Gráfico 2[3][4]: Evaluación sobre los jóvenes como pacíficos o violentos según país (2008)

falta tabla no importó desde word

3 Como se señala en el gráfico la pregunta original se basó en una escala valorativa sumatoria. Nosotros hemos reagrupado las respuestas en una escala tipo Likert donde 1 y 2 son "muy pacíficos", 3 y 4 son "pacíficos", 5 y 6 son "ni violentos ni pacíficos", 7 y 8 son "violentos" y 9 y 10 son "muy violentos".

4 El número total es de encuestados para cada país es de: 1192 para Argentina, 1186 para Brasil, 1187 Colombia, 992 para el salvador, 956 para Guatemala y 1198 para Venezuela. La base total de encuestados fue de 19923 para Latinoamérica.

Para el caso argentino la opinión negativa respecto de los jóvenes en ambas preguntas supera al promedio latinoamericano. El 74,3% de los encuestados dijeron estar de acuerdo o muy de acuerdo en que la policía era más propensa a detener a personas jóvenes que a adultos. Asimismo, el 64,5% de los encuestados calificaron a los jóvenes argentinos como violentos o muy violentos.

El miedo extensivo a que los jóvenes cometan delitos no se condice con los hechos y estadísticas pero sí prevalece como eje para justificar la mirada social de peligrosidad, quedando asociada la condición de ciertos grupos de jóvenes a la propensión al delito.

En nuestros tiempos, podemos constatar que el discurso de sentido común, en particular el que intentan imponer como natural los medios de comunicación hegemónicos, crean y recrean una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia donde los jóvenes se muestran como peligrosos y la escuela resulta bajo un manto de sospecha (Brener, 2009). La operación discursiva reduccionista asocia mecánicamente a la violencia con el delito y, una vez más, hace blanco de la responsabilidad a los jóvenes quienes, escolarizados o no, son nominados como sujetos amenazantes. Aparecen como los transgresores que sobrepasan los umbrales de tolerancia que supuestamente asumimos como sociedad. El miedo a los jóvenes es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación como sujetos peligrosos. (Kaplan, 2012)

Es preciso considerar que existe un mecanismo de dominación simbólica que establece una doxa penalizante que se traduce en prácticas de intolerancia y estigmatización hacia los jóvenes y que tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre. Generando una suerte de discurso racista sobre los jóvenes atravesados por la condición de marginalidad y subalternidad (Kaplan, 2011a)

Transgredir no es sinónimo de delinquir; aunque así quiera mostrarse desde cierto discurso penalizante[5] o sentido de la *doxa* que homologa cualquier comportamiento tipificado como inadecuado a un acto de violencia delictual y que sostiene que debe ser penalizado disociando de este modo, las causas (sociales) de las consecuencias (individuales y grupales) evitando todo tipo de comprensión de las circunstancias y los procesos que originaron y devinieron en dicho acto de rebeldía u oposición.

Enfaticemos que las desigualdades en sociedades capitalistas excluyentes y deshumanizadas no radican en última instancia ni en "la genética" ni en los talentos heredados; su origen fundamental es preciso rastrearlo en la desigual distribución y apropiación de las condiciones materiales y simbólicas que caracterizan matricialmente a nuestras sociedades. (Kaplan, 2012)

Pero lo cierto es que la fuerza de los discursos individualizantes y auto-responsabilizado-

5 Se puede establecer una clara relación entre este tipo de discurso y el proceso de transformación ocurrido en Estados Unidos y señalado por Wacquant (2000) en su trabajo *Las cárceles de la miseria*. Allí desarrolla el pasaje desde el *Estado providencia* hacia el *Estado penitencia* en los noventa, el cual interviene con carácter punitivo sobre segmentos de la población mayoritariamente excluidos del mercado laboral y de la protección social. Para su profundización, ver Kaplan y García (2006).

res sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, esto es, sobre las formas de la auto-conciencia.

Pierre Bourdieu (1990) a través del concepto de "racismo de la inteligencia" nos ayuda a comprender como operan ciertas formas de clasificación social eufemizada "…que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de "inteligencia", de "don", es decir, en diferencias de naturaleza." (pág. 202). El poder simbólico o, más precisamente, uno de los efectos productivos de estas creencias consisten en auto-excluirse de las posibilidades por falta de mérito personal. Así, las barreras simbólicas de distinción cultural se transmutan en diferencias individuales dadas según naturalezas prefijadas. Y los propios individuos y grupos se auto-excluyen subjetivamente de aquello que ya han sido excluidos objetivamente. Este proceso de auto-exclusión es mediado, nunca mecánico ni lineal, pero suficientemente eficaz.

Desde el enfoque que adoptamos en nuestras investigaciones, disentimos con las perspectivas que asocian mecánicamente las violencias en la institución educativa con las del campo de la criminología vinculados a los delitos y al crimen. La noción lombrosiana del delincuente nato o de la existencia de un gen de la delincuencia, atraviesa muchos de los análisis sobre los pretendidos sujetos violentos. Estos enfoques portan una mirada de desconfianza hacia los jóvenes y alumnos argumentando sobre su peligrosidad y, por consiguiente, de los cuales habría que resguardarse o protegerse. La estigmatización y criminalización de aquellos, son los fenómenos que intentamos comprender con nuestros análisis empíricos haciendo foco en los procesos de construcción de la subjetividad social.

Ahora bien, junto con el "letargo dóxico", en los términos de Bourdieu (1999), que sostiene la creencia de que los jóvenes subalternos son peligrosos, existen fuerzas contrarias que generan un contrapeso simbólico. Por ello, en momentos de alta selectividad y exclusión social, no es de extrañarnos que el péndulo se incline a favor de la demonización de los jóvenes y, al mismo tiempo, o precisamente por ello, que se desplieguen prácticas de rebeldías juveniles.

En definitiva, lo que estamos queriendo enfatizar es el hecho de que consideramos que tiene importancia el asumir que hay tensiones y contradicciones en las visiones que se construyen sobre los jóvenes porque son parte de una arena de lucha simbólica y, por consiguiente, se encuentran atravesadas por equilibrios de poder cambiante, por fuerzas de conservación y de subversión. Percibirlos como peligrosos es una visión dominante, que posee eficacia simbólica, pero no la única. Por la condición de formar parte del orden dominante suele imponerse con la fuerza simbólica que le confiere ese mecanismo. A su vez, como todo poder genera formas de contra-poder.

En todo caso, el que los propios jóvenes subalternos se estigmaticen entre ellos, tal como hemos observado en nuestros estudios con jóvenes escolarizados, puede ser explicado, en parte, como consecuencia de la energía simbólica de las formas estructurantes y profundas de la división social. La eficacia consiste en atribuirse la negativización a sí mismos y/o su propio grupo, género, etnia y clase.

Los jóvenes parece internalizar en su biografía social y en el encuentro con los otros categorías estigmatizantes y asignarse dicha cualidad y un sentimiento de vergüenza y de auto-humillación. (Kaplan, 2011b)

La emotividad como dimensión de análisis

Retomando pensamientos de autores como Nobert Elias, Pierre Bourdieu y Michel Wiewiorka, principalmente, y afirmándonos sobre la producción académica del grupo de investigación, se puede presumir que la experiencia emocional vinculada a un vacío existencial o el sentimiento de la falta de respeto y de reconocimiento, sumadas a la desesperanza en torno de la perspectiva futura de vida, constituyen una fuente de violencia. (Kaplan, 2011c).

Las emociones han estado presente a lo largo de la historia de las ciencias sociales sin embargo, es necesario aclarar que la realidad emocional ha ocupado un lugar marginal dentro de la teoría social, prestándole poca atención a su tratamiento. Quizás la excepción más destacada sea el trabajo de Norbert Elias (1989) en torno al proceso de civilización y al lugar central que las emociones de vergüenza y miedo ocupan en su corpus teórico.

Bericat Alastuey (2000) señala el origen de la sociología de las emociones como subdisciplina a mediados de la década de 1970 en la academia norteamericana a partir de algunas pocas obras pioneras[6]. Podríamos decir que esta fecha se corresponde con la caída de la sociología parsoniana y el final de la *Gran Teoría*. La implosión de diversos enfoques teóricos y epistemológicos al interior de la sociología generó las condiciones de posibilidad para que las emociones se constituyan en un objeto de estudio propio.

En el terreno educativo, si bien las emociones no han sido ajenas a la teorización pedagógica y a la práctica educativa, sí estuvieron ausentes como objeto de estudio dentro del campo de la investigación socioeducativa. En los años ochenta, como destaca la socióloga francesa Montandon (1992), empieza a haber un cruce entre la sociología de la socialización escolar y el subcampo de la sociología de las emociones. Esta intersección comienza a dar cuenta del lugar de los procesos emotivos en el marco de los procesos de socialización escolar. (García & Peón, 2013)

En este marco, nos planteamos ciertos interrogantes acerca de la situación actual de los jóvenes escolarizados: ¿Qué modos de estructuración subjetiva construyen los estudiantes en su experiencia escolar? ¿Qué tipo de tensiones existe entre la condición estudiantil y la condición juvenil? ¿Qué papel ocupa la violencia en las relaciones de poder entre grupos de pares, dentro y fuera de la escuela? ¿Qué miedos perciben los jóvenes escolarizados con relación a su futuro? ¿Cómo juega la emotividad en relaciones conflictivas

6 El autor menciona tres líneas de investigación al interior del campo en base a los trabajos de tres autores: la sociología "de" la emoción representada por Kemper; la sociología "con" emociones encarnada por Hochschild; y la emoción "en" sociología expresada por Scheff.

que devienen en violencia?

Dado que se trata de un campo en consolidación, el tema de las violencias en la escuela requiere primordialmente una formulación científica del problema que permita generar una propuesta teórica para confrontar, a partir del trabajo empírico sistemático, con las tesis hegemónicas que asocian mecánicamente violencia y crimen.

Nos centramos fundamentalmente en ciertas experiencias emocionales de los jóvenes como las relaciones de humillación, la vergüenza y el miedo a morir y a quedar excluido; en función del impacto que tienen en la "socio-dinámica de la estigmatización" entre grupos de pares. El estudio figuracional *Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* realizado por Elias (2003) en una pequeña comunidad ha inspirado gran parte de nuestro proceso de investigación al permitirnos adentrarnos en la sociodinámica del poder entre los grupos al interior del ámbito escolar y en los sentimientos y creencias grupales; precisamente porque Elias da cuenta de la figuración entre un grupo "establecido" y un grupo "marginado" basada en distribuciones diferenciales de poder que tenían su origen en los distintos grados de organización entre los individuos. A través de ciertos mecanismos de poder y control de las emociones, el grupo de los establecidos logra crear una mística de superioridad a su alrededor y excluye y estigmatiza al grupo de los marginados. (Kaplan, 2013)

Las formas de relacionarse entre los estudiantes es un factor importante que hace al clima dentro de la escuela. En su seno se despliegan relaciones de poder entre los estudiantes (que exceden al ámbito escolar) en donde la violencia adquiere un papel relevante. Inmerso en una red de interdependencias, el sujeto no actúa solo a través de su individualidad sino que también se enmarca en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado. En esta línea, Elias (1990) sostiene que la imagen del "nosotros" forma parte de la imagen del "yo" que se pretende construir. Las experiencias y percepciones que los estudiantes construyan sobre la violencia no solo los marcará subjetivamente sino que también mediará en su relación con los otros. (di Napoli & Eyharchet, 2013)

A lo largo de los últimos 4 años hemos realizado trabajos de campo en escuelas secundarias de gestión estatal céntricas y urbano-periféricas de La Plata, provincia de Buenos Aires[7]. Allí hemos empleado diferentes técnicas de recolección de datos como observaciones de clases, recreos, entradas y salidas de la institución; entrevistas en profundidad; grupos focales y sociogramas. Esta última herramienta nos fue de suma utilidad para tener una idea preliminar del entramado de relaciones entre diferentes grupos de pares dentro del aula e incluso entre diferentes cursos. El sociograma fue un insumo tanto para

7 Estas reflexiones y resultados se enmarcan en las siguientes investigaciones de equipos bajo mi dirección: A) Proyecto de investigación 20020100100616: Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad, Programación Científica UBACyT 2011/2014. Resolución (CS) Nº 2657/11; B) Proyecto de Investigación Plurianual 11220100100159 (PIP-CONICET): "La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas", Período 2011-2014. Ambos forman parte del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos dirigido por Carina Kaplan y con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

afinar los ejes de observación como para armar los grupos focales.

La entrevista en profundidad resultó un instrumento importante para rastrear las experiencias emocionales que nos fueron contando los jóvenes en base a distintas situaciones acontecidas tanto dentro como fuera de la escuela. A su vez, en los grupos focales pusimos en discusión diferentes tipos de situaciones y experiencias emocionales tratando de rastrear los diversos significados que tenían para los jóvenes.

Sentimientos de exclusión:

Los sentimientos personales y grupales de exclusión atraviesan al tipo de experiencias sociales que percibimos los sujetos en la vida social y los alumnos en la vida escolar. Ser parte del grupo o estar por fuera. He ahí una llave interpretativa poderosa. La amenaza ante la sola posibilidad de existir excluido opera como un mecanismo eficaz para la reproducción y producción de los (auto) límites simbólicos.

De los testimonios de los jóvenes escolarizados que hemos recogido, observamos que el lugar de residencia y la localización de la escuela –las villas de emergencia o los barrios más acomodados– constituyen indicios fuertes en la percepción y clasificación del otro. Se trata de un territorio físico a la vez que un lugar simbólico que asocia las características materiales de habitabilidad con la identidad intrínseca de los sujetos

El lugar donde viven los jóvenes opera como un muro simbólico que divide entre un nosotros –incluidos, establecidos, enaltecidos– y un ellos –excluidos, forasteros, disminuidos– anticipatorios de prácticas y comportamientos sociales. Los modos de comportamiento y cualquier cualidad del individuo o de un grupo no son distinciones innatas sino que representan una diferencia, una separación, una división, un rasgo distintivo, siempre como propiedades relacionales. Mencionemos que el valor social que se asigna a los individuos y grupos está en íntima relación con la estructura de las posiciones y oportunidades sociales. La producción de la autoestima social, el sentimiento de identidad y la auto-valía de individuos y grupos son unas de las funciones simbólicas con mayor efecto social. (Kaplan, 2013)

El miedo a morir:

Un modo de abrir un espacio de libertad a través de las posibilidades simbólicas, y escuchando las vivencias de los jóvenes que entrevistamos, parece estar ligado a la producción o previsión de una utopía, un proyecto, un programa a futuro. Precisamente, la posibilidad o imposibilidad de representarse un futuro que dé sentido a la propia existencia individual y colectiva de los jóvenes es una vía para interpretar ciertos comportamientos sociales asociados a la violencia, que tienden a condenarse sin más, desconociendo su génesis social.

Los jóvenes tienen sus propias angustias y temores que hablan de nosotros como sociedad. Los jóvenes escolarizados que entrevistamos tienen miedos existenciales: "*tenemos miedo a fracasar*", "*miedo a no avanzar*", "*miedo a no tener un trabajo que me guste*", "*miedo a embarazarme*".

Pero hay un miedo particular que han expresado los estudiantes entrevistados: el "miedo a que me maten". El miedo a ser víctima de muerte joven es social y parece estar muy arraigado como signo generacional de nuestra época.

Elias (1987) reflexiona profundamente sobre la muerte y sobre el acto de morir, muchas veces estigmatizados como tabúes en las sociedades occidentales modernas, vistos en perspectiva de larga duración. El hecho de morir ha ido mutando en sus sentidos en cada sociedad y para cada grupo. Aquello que todos compartimos en las sociedades modernas occidentales es ese temor, construido socialmente, hacia un fenómeno que debiera vivirse como natural, derivado del vivir mismo e inevitable.

Más arriba hemos hecho referencia a los sentimientos de miedo ante la posibilidad de la exclusión; ahora, mostramos su ligazón con el miedo ante la posibilidad de morirse o ser muerto. Tal vez aquí esté una llave para poder comprender ese "miedo a la muerte" que quedó expresado a través de los testimonios de los estudiantes entrevistados. Al igual que frente al sentimiento de exclusión, el temor a que la muerte los atrape tempranamente se vincula a un sinsentido profundo de su existencia individual y colectiva. Conocer o prever el propio final es un conocimiento que en general se auto-percibe como indeseable, queriéndose evitar. Sin embargo, varios jóvenes parecen no poder siquiera fantasear con otro sentido a sus vidas por el acecho de la muerte joven. (Kaplan, 2013)

Relaciones de humillación:

Las relaciones de humillación constituyen otra dimensión fértil para analizar las formas de relacionarse y convivir con *el otro* que está dentro de la escuela. El par humillador-humillado no es atribuible a cualidades personales ni intrínsecas de ciertos individuos o grupos sino que está atravesado por las relaciones de poder en cada institución, cultura y sociedad. Como sostiene Elias (2003), los términos para estigmatizar a otros grupos solo resultan significativos en el contexto de unas relaciones de poder particulares.

Las formas que presenta la humillación, si bien poseen un trasfondo social y están atravesadas por las estructuras sociales más generales, adquieren su especificidad en la red de relaciones sociales que se establecen en las instituciones. (Mutchinick & Silva, 2013)

La humillación se asocia a la burla, a la ofensa, a la falta de respeto, a minimizar al otro; oponiéndose al enaltecimiento, a la exaltación, al engrandecimiento del otro. Es una emoción imbricada en el comportamiento y en la interacción social que encuentra una vía de expresión particular en el lenguaje del insulto. No obstante, la humillación no se reduce a la burla sino que encuentra otros modos de manifestación como lo son las múltiples

aristas de la exclusión. Incluso el silenciamiento, la invisibilización, se asocian al silencio que, en ocasiones, es una de las respuestas adoptadas por quienes se sientes humillados.

Lo que es primordial de la humillación es la actitud negativa que el sujeto humillado cree que tiene el otro hacia él, que involucra un sentimiento de impotencia y una mayor o menor represión para traducir ese sentimiento en una actividad violenta. (Kaplan, 2009b)

En las entrevistas se observa que las humillaciones se vinculan con la exhibición del sujeto ante un entorno frente al cual queda ridiculizado, disminuido, rebajado y/o devaluado. Decimos entonces que una característica sobresaliente de la humillación es que la misma requiere de una exposición pública. (Mutchinick & Silva, 2013)

Vergüenza:

La humillación puede ser asociada también con el sentimiento de vergüenza; de hecho en varias ocasiones los estudiantes definen la humillación como "hacerle pasar vergüenza al otro". Johan Goudsblom (2008), retomando los aportes de Elias, reflexiona sobre la emoción de la vergüenza y afirma que ella deriva del miedo a perder los dos premios más preciados de la vida social: el respeto y el afecto. Las relaciones de humillación representan interacciones que ponen en juego la imagen de sí ante los demás y la construcción social del respeto. Como señala Martuccelli (2007), el respeto requiere necesariamente de una confirmación social. Es así como en estas modalidades de sociabilidad la presencia de terceros cobra especial relevancia. (García & Peón, 2013)

Por otra parte, dentro del campo de estudio de las emociones se reconoce que, en muchas ocasiones en donde la vergüenza tiene lugar, no se constata una práctica deliberada de otros agentes sociales que la induzcan. En este tipo de situaciones la vergüenza implica la interiorización de ciertas normas sociales y la contrastación y verificación de que no hemos actuado acorde a ellas. La mirada de los otros se ha internalizado y se ha transformado en una forma específica de autocontrol. Aquí la vergüenza se manifiesta como una emoción de autoevaluación (Nussbaum, 2006).

Esta emoción se hace visible en el cuerpo, constituyéndose este en su medio de expresión. La emoción de vergüenza se manifiesta a través de signos corporales individuales pero, antes que ello, es producto de un proceso de interiorización de experiencias de socialización en contextos sociales determinados, que marcan los límites de los impulsos emocionales y conllevan a la aparición de procesos de autocontrol de esas emociones. En la obra de Elias el proceso de individualización de los sujetos es al mismo tiempo un proceso de cambio en la estructura de restricciones (restricciones heterónomas/autónomas) acentuándose las formas de restricción propiamente autónomas. Las formas heterónomas de restricción ejercidas en la infancia proporcionan un modelo para las restricciones autónomas posteriores.

Pensamos que el estudio de la experiencia de vergüenza implica considerar aquellos as-

pectos de la experiencia escolar y social que se ligan a dicha emoción y a la vez dar cuenta en términos empíricos de las dimensiones y las formas particulares que adopta la vergüenza. (García & Peón, 2013)

Algunas de las situaciones a las que los estudiantes hicieron mención fueron: la llegada a la escuela, la relación con el grupo de pares, el "pasar al frente" y las formas orales de expresión, el participar en los actos escolares, la comunicación a los padres de sanciones y las malas calificaciones, entre otras. La mirada de los otros se constituye como uno de los puntos de intersección entre las situaciones antes mencionadas.

Ser nuevo implica lidiar con la mirada de los otros estudiantes, los establecidos. En el caso de las mujeres, la mirada de los otros, especialmente de las compañeras, los comentarios sobre lo estético, sobre el cuerpo, el pelo, la ropa, el caminar, los adornos y el maquillaje, suelen ser parte importante de las pruebas a resolver con el objeto de integrarse a un grupo. Esta tensión entre el ser visto y el pasar desapercibido atraviesa la escolaridad de los jóvenes y parecería tener como momento de expresión destacado la llegada a la escuela. Para ser reconocido se necesita de la mirada de los otros, y al mismo tiempo esta mirada es un elemento central en el sentimiento de vergüenza.

El sociólogo alemán Simmel (2008) ha desarrollado en sociología de la moda, aspectos de la emoción de vergüenza. Para el autor, esta emoción se liga al aislamiento de los sujetos, es decir cuando un sujeto es foco de la mirada de un grupo o de un colectivo y esta mirada devuelve al sujeto individualizado signos de su incongruencia. El apartarse de la generalidad, de los estándares normalizados por un grupo, de sus valores, es la fuente de dicha emoción, independientemente del signo valorativo del contenido. En la reflexión de Simmel la moda provee una forma de sociabilidad que permite escapar del sentimiento de vergüenza, porque representa una acción unificada, mostrando congruencia entre el sujeto y el grupo.

Ante la imposibilidad de controlar el sentimiento, muchas veces queda el manejo de su expresión. Es decir, los sujetos ocultan bajo una *fachada* (Goffman, 2010) algo que los avergonzaría ante los demás o bien los signos corporales propios que dan cuenta de estar avergonzados. Así, el control sobre la expresión permite ocultar de la mirada pública los sentimientos vergonzantes que experimenta el sujeto y que de ser visualizados por los otros podría redoblar o intensificar dicha emoción. (García & Peón, 2013)

Recapitulando

La experiencia escolar de los estudiantes implica la construcción de su identidad a partir de la combinación de diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Podemos sostener que la movilización de emociones es constitutiva de la experiencia estudiantil.

A través del análisis de los relatos de los entrevistados damos cuenta como los sentimien-

tos y experiencias forman parte de la estructura emotiva de los estudiantes, una suerte de *capital emocional* (Illouz, 2007), constituida en su trayectoria socioeducativa, a partir de la cual evalúan o emiten juicios objetivantes sobre las instituciones educativas, las autoridades, sus compañeros y ellos mismos; controlando sus emociones en concordancia con las pautas de interacción propias de cada espacio y momento educativo.

Si tenemos en cuenta que los jóvenes de hoy acarrean una historia de generaciones que han estado expuestas a procesos de exclusión, es legítimo preguntarse sobre qué soportes, formas de lazo social constituyen subjetividad. El interrogante que nos cabe es acerca de cómo se construye una experiencia emocional de auto-valía social y escolar en sociedades donde los jóvenes son estigmatizados y se auto-estigmatizan.

Ser, tener, pertenecer, identificarse, imaginar(se) parecen ser elementos estructurantes de la construcción de la subjetividad.

De escuchar a los jóvenes de nuestros estudios surge el hecho de que el sentimiento de vacío existencial, la desesperanza en torno de la perspectiva de futuro, constituyen una fuente de violencia a la vez que, para quienes tenemos la misión de pensarla y abordarla, un espacio potencial de intervención socioeducativa. Afortunadamente, la escuela, bajo ciertas condiciones institucionales y micropolíticas, permite autoafirmarse como "alguien" en esta vida.

Ese sentimiento de *no ser* junto con el deseo profundo de *ser* permite interpretar los comportamientos de los jóvenes y estudiantes a la vez que pensar y revalorizar la función simbólica de la escuela.

En todo caso, el que los propios jóvenes subalternos se estigmaticen entre ellos puede ser explicado, en parte, como consecuencia de la energía simbólica de las formas estructurantes y profundas de la división social. La eficacia consiste en atribuirse la negativización a sí mismos y/o a su propio grupo, género, etnia y clase. Los jóvenes parecen internalizar en su biografía social y en el encuentro con los otros, categorías estigmatizantes y asignarse dicha cualidad y un sentimiento de vergüenza y de auto-humillación. Es importante, entonces, advertir en ellos dichos sentimientos y vivencias de inferioridad no solo en lo que dicen y hacen, sino también en la postura corporal o en el efecto de vergüenza producto de la violencia simbólica de los mecanismos y relaciones sociales de dominación, dentro o fuera de la escuela.

Bibliografía

BERICAT ALASTUEY, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*, (62), 145-176. Recuperado el 4 de abril de 2010 de http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25603/25437

BOURDIEU, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En P. Bourdieu, *Sociologia y cultura* (págs. 201-

204). México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas.* Barcelona: Anagrama.

DI NAPOLI, P. & EYHARCHET, J. B. (2013). Ellos y nosotros. La construcción de imágenes grupales alrededor de la violencia en la educación secundaria. En Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pág. 147-196). Buenos Aires: Miño y Dávila.

ELIAS, (1987). La soledad de los moribundos. México. FCE.

ELIAS, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid. FCE.

ELIAS, N. (1990). La sociedad de los individuos (1939). En N. Elias, *La sociedad de los individuos* (págs. 15-84). Barcelona: España.

ELIAS, N. (2003). Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(104), 219-251.

GARCIA, S. & PEÓN, J. (2013). La emoción de vergüenza en la escuela desde el punto de vista de los estudiantes. Sentidos, regulación y gobierno. En Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (págs.103-146). Buenos Aires: Miño y Dávila.

GOFFMAN, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

GOFFMAN E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires. Amorrortu.

GOUDSBLOM, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En C. V. Kaplan (coord.). *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

ILLOUZ, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires. Katz.

KAPLAN, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

KAPLAN, C. V. (2009a). *Violencia escolar bajo sospecha.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

KAPLAN, C.V. (2009b). La humillación como emoción en la experiencia escolar. En C.V. Kaplan & V. Orce (coords.) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador* (págs. 99-108). *Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires. Noveduc.

KAPLAN, C. V. (2011a). La sensibilidad por la violencia como experiencia cultural y educativa en sociedades de desigualdad. El caso de los jóvenes. *Caderno de Estudios Sociais, 25*(1), 45-52.

KAPLAN, C. V. (2011b). *Subjetividad y violencia. El punto de vista de los jóvenes*. Ponencia presentada en el XVIII Congreso Internacional de ALAS, Recife, Brasil.

KAPLAN, C. V. (2011c). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*(35), 95-103.

KAPLAN, C. V. (2012). Mirada social, exclusion simbolica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En C. V. Kaplan, L. F. Krotsch, & V. Orce, *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil* (págs. 15-78). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

KAPLAN, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

MUTCHINICK, A. & SILVA, V. (2013). Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad. En Kaplan, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (págs. 69-102). Buenos Aires: Miño y Dávila.

MARTUCCELLI, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires. Losada.

MONTANDON, C. (1992). La Socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie.* 101, 105-122.

MUCHEMBLED, R. (2010). *Una historia de la violencia. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Buenos Aires, Paidós.

NUSSBAUM, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires. Katz.

SIMMEL, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona. Gedisa.

SIMMEL, G. (2008). *De la esencia de la cultura*. Buenos Aires. Prometeo.

WAISELFISZ, J. J. (2008). *Mapa de la violencia: Los jóvenes en América Latina.* Red de Información Tecnológica Latino Americana, Instituto Sangari y Ministerio de Educación del Brasil. Recuperado el 29 de Marzo de 2013, de http://centroamericajoven.org/sites/default/files/MAPA_DE_LA_VIOLENCIA_2008.pdf

WIEVIORKA, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona. Gedisa.

WOUTERS, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C.V. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

EXPERIENCIAS JUVENILES EN ESCUELA SECUNDARIA: AVANCES Y DESAFÍOS DE UN ESTUDIO SOCIO-ANTROPOLÓGICO

Mgtr. Mónica Maldonado[1], UNC
Mgtr. Silvia Servetto[2], UNC
Dra. Guadalupe Molina[3], UNC

Presentación

En el año 2004, cuando comenzamos a esbozar el primer proyecto de investigación, nos propusimos indagar sobre las relaciones sociales en la escuela media[4] con el objetivo de reconstruir el proceso de configuración de las relaciones sociales en la escuela media y analizar los procesos en los cuales adolescentes y jóvenes fabrican semejanzas y diferencias, aproximaciones, distanciamientos y segregaciones a partir de su convivencia en el mundo cotidiano de la escuela.

Para ello iniciamos trabajo de campo en una escuela pública urbana, de la ciudad de Córdoba, Argentina, con una población estudiantil heterogénea de aproximadamente 700 alumnos y alumnas distribuidos en dos turnos, conformada por adolescentes de diferentes

1 Mónica Maldonado: Docente – Investigadora en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC Correo: monicamaldonado10@gmail.com

2 Silvia Servetto: Docente – Investigadora en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades y del Centro de Estudios Avanzados; ambos de UNC. Correo: silvia.servetto@gmail.com

3 Guadalupe Molina: Docente – Investigadora en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades y del Centro de Estudios Avanzados, ambos de UNC . Becaria posdoctoral CONICET. Correo: laguadamolina@gmail.com

4 "Las relaciones sociales en la escuela media". Integrantes del equipo: Silvia Servetto; Guadalupe Molina; Mónica Uanini; Roxana Mercado; Carolina Saiz; Directora: Mónica Maldonado. SECyT. UNC, Res. SECYT 123/04 y 197/05 y 162/06 - 07 – Res. Secyt 069/08-10. CIFFYH- Área Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC Código 05/F490

sectores sociales y provenientes de distintos barrios. Años posteriores sumamos dos escuelas en contexto de pobreza ubicadas en la periferia de la ciudad.

Los desafíos y logros que abrió ese proyecto dieron paso a uno nuevo, denominado "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos"[5] que llevamos adelante desde el año 2010. Con este nuevo proyecto, buscamos reconstruir experiencias juveniles de escolaridad relacionadas a distintos contextos institucionales, históricos y sociales; profundizar sobre las tramas de relación que construyen los jóvenes en sus diferentes espacios de escolaridad y sumar a los análisis en curso las maneras en que familia, medios de comunicación, instituciones religiosas, participan en la configuración de prácticas y sentidos que adquiere el encuentro con el otro en los diferentes espacios educativos.

En el año 2010 agregamos una escuela pública del interior provincial y dos escuelas privadas confesionales católicas de sectores acomodados de clase media. En el año 2011, y como parte de la dirección de otro equipo de investigación[6], incorporamos a la reflexión sobre las experiencias estudiantiles, el estudio de cuatro sedes del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) de jóvenes de la escuela secundaria creado por el gobierno de la provincia de Córdoba.

Todas estas indagaciones se sustentan en la perspectiva socioantropológica ya que permite mirar desde adentro, en dimensiones minúsculas, los modos en que los/las adolescentes estudiantes tienen de acercarse, distanciarse, formar grupos, clasificarse y habitar con otros la escuela. En las instituciones, previo acuerdo con las autoridades del establecimiento, se realizaron entrevistas con cada uno de los grupos que integran los cursos abordados, así como con preceptores, directivos, docentes y en algunos casos con padres. Realizamos además observación y registro de diferentes espacios de interacción, tales como aulas, patios, momentos de entradas y salidas de jornada escolar. En cada una de las escuelas se decidió seguir uno o dos cursos, y acordamos con los alumnos adolescentes realizar entrevistas grupales respetando el modo en que ellos mismos se organizaban.

Dado el enfoque etnográfico elegido, nos implicamos en la construcción de un tipo de preguntas de investigación y un proceso de trabajo de campo prolongado. Dicho enfoque, torna necesario formular acuerdos entre sujetos del estudio e investigadores, construir vínculos basados en la confianza y la permanencia, sostener actitudes ecuánimes en relación a lo dicho y a lo observado, como garantía para mantener la

5 "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos". Integrantes del equipo: Silvia Servetto; Guadalupe Molina; Roxana Mercado; Carolina Saiz; Olga Bartolomé; Adriana Bosio. Directora: Mónica Maldonado. CIFFYH- Área Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC SECyT. UNC, 2010 – 2011/ 2012-2013 - Código 05/F715.

6 La investigación sobre el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17" (PIT) se realiza entre 2011/12 en acuerdo entre la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y UNICEF, bajo la coordinación general de Flavia Terigi, la dirección y co-dirección de Liliana Vanella y Mónica Maldonado; los investigadores Miriam Abate Daga, Octavio Falconi, Gonzalo Gutiérrez, María Cecilia Martínez y Silvia Kravetz; como consultores Alicia Carranza, y Mónica Uanini y como ayudantes de investigación Laura Muiño, Nicolás Gerez y Elisa Zabala. CIFFyH, Area Educación - FFYH- UNC.

relación abierta. Implica asimismo aprender a moverse en una trama compleja a la que es necesario ingresar para compartir el universo de sentidos de los otros. La apertura de la mirada, la recuperación de las categorías nativas, el esfuerzo de extrañamiento acerca de lo observado, y el análisis interpretativo se volvieron condiciones ineludibles de la indagación.

Estos años de trabajo brindaron un cúmulo de material empírico y un conjunto de reflexiones colectivas que dieron paso a distintos ejes de indagación. La continuidad en el trabajo con contextos institucionales particulares y en torno a algunas temáticas constituye un rasgo de la indagación que valoramos especialmente. Para esta presentación, realizamos una síntesis y construimos un orden para compartir algunos de los núcleos tensionales más importantes.

Antecedentes / Coordenadas históricas y condiciones institucionales

Una escuela dentro de una escuela (Maldonado, 2000) constituye un antecedente de la investigación que hoy nos convoca. Aquel trabajo logró capturar un proceso complejo de cambios sociales y educativos promovidos por las políticas neoliberales implementadas durante la década de los años noventa, a partir de los avatares de una escuela pública y las relaciones sociales de un curso de secundaria de la ciudad de Córdoba. Aquellas inquietudes continuaron presentes al iniciar las actividades de indagación posteriores. Cuando iniciamos el trabajo de campo en el año 2004 encontramos una institución convulsionada, aún con heridas abiertas por acontecimientos ocurridos en años anteriores y en alerta permanente ante la posible aparición de nuevos conflictos. En los relatos, los avatares vividos en 2003 estaban a flor de piel y, tanto estudiantes como preceptores y docentes, remarcaban que vivían años caóticos. Distintos fragmentos del trabajo de campo señalan que 2003 había sido un año muy difícil donde se sucedieron situaciones de violencia y agresión entre alumnos/as, hacia docentes y hasta con vecinos de la escuela; robo de útiles escolares, dinero y equipamiento escolar, agresiones contra las instalaciones de la escuela que acrecentaron el abandono producto de la desinversión educativa de aquellos años. Los recambios del personal docente y el ensayo de algunas estrategias, como implementar talleres con dos profesores frente a un curso, para intentar evitar situaciones de agresión en el desarrollo de las clases, son algunos síntomas de un clima institucional que los adultos no podían manejar o encausar. Los mismos estudiantes señalaban la falta de sanciones u otras medidas desde las autoridades escolares frente a ciertas prácticas transgresoras como fumar o beber alcohol dentro de la escuela, romper las instalaciones o prender fuego en algún curso. Inclusive varias veces, para disipar disturbios o amedrentar al alumnado se llamó a la policía.

En esa escuela desde 1997, los recambios del personal directivo eran moneda corriente. Para el año 2005 se contabilizaron 8 directores en tan solo 9 años. Los que más permanecieron en el cargo lo hicieron por un período de dos años, la directora que menos duró estuvo dos meses. Los recambios en el personal directivo, algunos bajo la figura de

director precario[7], son un rasgo distintivo de la historia de esta escuela, pero también una señal de los tiempos que corrían ya que fue estrategia del gobierno provincial para reducir el gasto público y propiciar jubilaciones anticipadas de sus empleados. Sin duda, la autoridad escolar, la conducción pedagógica de la escuela y el clima institucional se vieron afectados considerablemente con tantos cambios.

Las repercusiones del estallido de fines de 2001 en nuestro país, se suma a las implicancias que venían teniendo las políticas educativas implementadas en los ´90, con sus particularidades para el caso cordobés. La transformación educativa en Córdoba (1995) comienza por el nivel medio, con la creación y puesta en práctica del Ciclo Básico Unificado (correspondiente a los tres primeros años del nivel). Ello implicó la "secundarización" del 7º grado del primario, la movilidad y reubicación de docentes, un enorme volumen de trabajo administrativo y un vertiginoso cronograma de toma de decisiones a nivel de las instituciones educativas, los directivos y los padres, que se producen dentro de un conjunto de medidas que, a la vez que readecua la Ley Federal de Educación (1993) a la jurisdicción, busca dar respuesta a la crisis económica financiera que atravesaba la Provincia a mediados de los ´90.

En general, la falta de previsión, de gradualidad en la implementación de los cambios, de estrategias de difusión masiva de la información y de acuerdos con diversos actores locales (docentes, gremios, Iglesia Católica, etc.) marcan el contexto de gestación de un nuevo perfil de la secundaria. En un momento en el que, tal como dice una profesora de Historia, "*estaba siendo cada vez más conflictivo el trabajo en el aula"* y los lazos sociales se hallaban resquebrajados en un clima social de profundización del desempleo y cristalización de las desigualdades económicas (Feldman y Murmis, 2002; Svampa, 2005).

Cabe resaltar también la significativa movilidad de docentes en la escuela, los espacios curriculares sin cubrir dadas las renuncias docentes o las licencias por carpeta médica, y como efecto las horas libres para los y las estudiantes con las consabidas complicaciones en el orden de la gestión institucional (Maldonado y Servetto, 2009).

Por otro lado, ante una cuestión que no parece zanjarse dada la evidencia del desgranamiento en diferentes escuelas y cursos, la política del gobierno provincial desde 2004-2007 insistió en "contener" a los alumnos y mantenerlos dentro de las instituciones el mayor tiempo posible. Sin embargo el mandato no vino acompañado de recursos técnicos, pedagógicos, ni económicos. Quedó librado al ingenio y voluntad del personal de la escuela, la manera de lograr la deseada "contención". Asimismo, las condiciones de precariedad e inestabilidad en la que se encontraban docentes y directivos en distintas escuelas, tampoco ofreció un marco propicio y adecuado para cumplir con este objetivo. La "contención" ordenada por el Ministerio, se ejerció fundamentalmente sobre los dispositivos de evaluación, disciplina y registro de faltas y en menor medida mediante el vínculo que algunos preceptores y profesores ofrecieron a sus estudiantes.

7 En el sistema educativo cordobés se creó en los noventa la figura de "director precario", con la cual el Ministerio de Educación intenta subsanar las acefalías institucionales producidas por las demoras en los nombramientos directivos. El cargo se cubre transitoriamente con algún docente, entre los más antiguos de la escuela.

En el día a día escolar las únicas herramientas para tan compleja tarea son las negociaciones, las concesiones y la multiplicación de oportunidades para retener a los y las estudiantes por lo menos hasta que finalice el año. Restablecer el orden, recuperar la confianza, recomponer lazos sociales no fue tarea sencilla. Como dice José, preceptor de una de las escuelas, *"tocamos fondo ¿viste? y empezamos de nuevo…"*. Recién en 2009 las directoras de las escuelas donde nos encontrábamos trabajando concursan sus cargos y permanecen en un marco de legitimidad y estabilidad en la conducción institucional, lo que posibilita sostener en el tiempo un estilo de gestión y proyectos pedagógicos asociados a éste.

En los últimos años, ellas y el cuerpo de docente y preceptores que las acompañan enfrentan nuevos desafíos, principalmente vinculados a la extensión de la obligatoriedad para la escuela secundaria, a partir de lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional (2006), y la incorporación de nuevos públicos que suma complejidad a la relación entre la escuela y sus estudiantes. Transitamos un nuevo tiempo, donde la expansión de la escuela secundaria produce una transformación social y cultural en la composición de su estudiantado, en el marco de un proceso de cristalización y diversificación de las desigualdades sociales (Svampa, 2005; Dussel, 2008).

Abordaremos a continuación algunos de los principales ejes tensionales encontrados en torno a las experiencias escolares y las relaciones sociales entre estudiantes de escuela secundaria.

1 - La transitoriedad como constante

Ir a la escuela puede convertirse para los estudiantes arribar a un espacio cargado de desencuentros, dispuesto para hacer nada, dada la cantidad de horas libres, los cambios de cronograma sobre la marcha, lo que genera estilos de trabajo con el conocimiento y de relaciones con los docentes y sus pares basadas en la eventualidad (Maldonado y Servetto, 2009). "Dar vueltas" se constituye en una actividad en sí misma que ocupa un espacio central en las rutinas escolares y no se reduce a una pura acción motriz. Podríamos conjeturar que estas prácticas naturalizadas y la contingencia cotidiana van constituyendo disposiciones, formas sociales encarnadas en estos jóvenes escolarizados, un modo subjetivo de habitar la escuela. Aunado a ello, las historias de los cursos hablan de rupturas, ingresos recientes, ausencias y expulsiones encubiertas en forma de "pases". Entre las razones que esgrimen los alumnos para explicar los cambios de escuela, sección o turno, manifiestan haber llegado al límite de amonestaciones, inasistencias, problemas con sus compañeros, repitencia, entre otras.

Por detrás de los "pases" y las "actas de compromiso" se esconden problemas no resueltos en las relaciones entre compañeros y entre alumnos y docentes. Pasajeros en tránsito, (Servetto, 2008) los estudiantes circulan por rutas que los conducen a no afincarse en ningún lugar, no importarles lo que sucede porque "*total ya me voy*". Esta situación dificulta el seguimiento del proceso de escolarización de los jóvenes en tanto la institución

recibe todos los años alumnos a quienes hay que enseñarles nuevamente las normas y reglas y es muy lento el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin duda no es lo mismo cambiarse de escuela por problemas de indisciplina, cuyo eje se centra en la tensa relación con la norma, que cambiarse por problemas de discriminación entre pares. La "sobreedad"[8], naturalizada en las escuelas con fuerte carga clasificatoria, el color de piel, el género y el lugar social operan como los motivos centrales de problemas entre compañeros. La pregunta a dilucidar es porqué ante situaciones de conflicto o tensión, la resolución es irse, cambiar de lugar, abandonar.

Nos preguntamos entonces sobre la permanencia, las identidades y los sentimientos de pertenencia a un "nosotros". Esos estudiantes no logran sentirse reconocidos como sujetos ni por parte de la institución ni por parte de sus compañeros y las tensiones vividas o provocadas se zanjan o disipan dejando la escuela, cambiando de turno, quizá con la ilusión de encontrar reconocimiento en otra parte.

Para muchos alumnos cambiarse o irse los transporta – real o ilusoriamente- hacia otro lugar incierto y les permite romper momentáneamente con la monotonía y el aburrimiento. Cabe preguntarse adónde apuntan estas prácticas, qué resuelven para los alumnos y para las instituciones. Podríamos suponer que son recursos eficaces en el corto plazo para descomprimir los climas institucionales, o quizás desde los alumnos sea además una vía que permita permanecer en la escuela secundaria.

2- ¿Compañeros, amigos o simplemente conocidos?

Otra característica que hemos advertido en las relaciones sociales de estos jóvenes son los agrupamientos en pequeños grupos de amigos/as con quienes mantienen lazos afectivos en la escuela pero luego no los continúan por fuera de dicho espacio: no se juntan a estudiar, no se visitan los fines de semana, no programan juntos/as una salida, no tienden líneas para comunicarse en los tiempos y espacios no escolares, entre otras cosas. Los compañeros del curso parecen ser amistades acotadas, efímeras, que duran el tiempo de su permanencia en la escuela. También aparecen disputas y peleas tanto entre grupos como al interior de cada uno de los grupos. A su vez encontramos alumnos solos que no participan en amistades, ni en peleas, se mantienen ciertamente al margen de uniones y desuniones. La amistad es una relación social que agrupa a los que tienen ciertos gustos, rasgos, cualidades o pretensiones similares, es una relación caracterizada, según los alumnos, por la confianza, el acompañamiento y la diversión. Ello implica proximidad y tiempo compartido.

Compañero es aquel integrante del curso con quien por lo general se establece una

8 Si bien en educación se utiliza la categoría de sobreedad para dar cuenta de los alumnos rezagados según las trayectorias escolares ideales de acuerdo al plan curricular, ponemos comillas a dicha clasificación ya que la expresión culpabiliza al alumno y desentiende al sistema educativo del problema que en realidad oculta: la repitencia escolar.

"buena" relación, es decir sin peleas, pero no se construye un vínculo. Hay compañeros con los que poco o nada se habla en la escuela y hay compañeros más cercanos, con quienes sí se conversa, se comparte la jornada escolar, hay acompañamiento y cierto conocimiento mutuo, pero no se llega a ser amigos (Molina, 2008).

Alumno, estudiante, compañero, son categorías en apariencia transparentes en el sistema educativo; sin embargo, como categorías analíticas comienzan a mostrar su insuficiencia para apresar una mayor diversidad de prácticas de las que estamos acostumbrados a reconocer.

En el sentido común pervive la imagen del estudiante secundario como aquel que mientras reconoce la autoridad, se resguarda en la distancia y la considera como un otro. Al mismo tiempo, cultiva ciertas lealtades con los pares, constituyendo un "nosotros" que opera defendiendo los intereses de sus miembros como un todo. Esta imagen sedimentada en el sentido común se construyó cuando las condiciones sociales objetivas hacían posible la continuidad del grupo, de la autoridad, las reglas y sus agentes. Ninguna de estas condiciones parece estar presente en la construcción del cotidiano escolar y de las relaciones entre los adolescentes en las escuelas públicas abordadas.

3- Tensiones en torno al género y la sexualidad

La escuela constituye un espacio de sociabilidad juvenil y fuertes tensiones en torno a género y sexualidad. Algunos/as adolescentes se alinean con estereotipos femeninos y masculinos hegemónicos, que por lo general tienen a los medios de comunicación como uno de sus principales aliados, otros los cuestionan aún a riesgo de ser estigmatizados o menospreciados. Al *hacer género* (West y Zimmerman, 1999) las y los estudiantes cuestionan ciertos parámetros, corren algunos márgenes y reproducen otros, por momentos logran mayor autonomía pero también en ocasiones, principalmente algunas chicas y aquellos que no se alinean con sexualidades hegemónicas, quedan más expuestos a calificativos desacreditadores.

Así por ejemplo, nos encontramos con alumnos gays en una de las escuelas, quienes expresan sin pudor sentimientos, pensamientos y gestualidades. Su presencia desata fuertes conflictos con algunos compañeros y profesores y cotidianamente enfrentan procesos de discriminación dentro y fuera de la escuela (Molina y Maldonado, 2011). En otro curso, un grupo de chicas incursiona en juegos eróticos variados, se apropian de la escuela como un espacio de sociabilidad y un mercado amoroso del que sacan provecho. Recambian asiduamente sus parejas y privilegian la atracción sexual, sin ocultar su rostro, es decir, a pesar de algunos agravios que reciben del resto del curso, parecieran no avergonzarse por lo experimentado, lo muestran y hablan de ello. Incluso la problemática en torno al embarazo adolescente, a la presencia de alumnas con sus bebes en clase, y a la poco indagada realidad de los alumnos padres, remite a una problemática de género que marca diferencias entre chicos y chicas en relación a los hijos y la familia, y señala la continuidad tan estrecha y naturalizada que liga feminidad, reproducción y maternidad. Por lo

general, el uso de métodos anticonceptivos pareciera ser casi el único caballito de batalla desde donde se aborda una problemática de múltiples y complejas aristas; la "prevención del embarazo adolescente" se convierte en un slogan que mucho circula y poco aporta a las posibilidades de comprender el tema y analizar sus relaciones con las desigualdades sociales, genéricas y etarias que lo atraviesa.

En estos procesos, hemos podido relevar variables distancias entre prácticas de reconocimiento y aceptación real de aquellos que actúan, dicen o sienten distinto, de aquellos que se salen del canon de estudiante adolescente esperado. Es materia pendiente todavía una real aceptación de las diferencias sexuales y genéricas entre estudiantes. Algunas veces diríamos que hay reconocimiento de hecho y no en todos los casos o circunstancias reconocimiento de derecho. Continúa en un campo de tensiones el reconocimiento de la legitimidad de un *hacer* distinto al modelo hegemónico. Y ello se dirime tanto entre jóvenes y adolescentes como con adultos…

Estudiantes adolescentes expresan modos de vivir la sexualidad y de construir sus posiciones genéricas que dan cuenta de las limitaciones subjetivas e institucionales para abordar estas problemáticas. En este marco, la escuela pareciera quedar rezagada de la propia experiencia que sus estudiantes generan.

En general, las escuelas visitadas respondieron a estas problemáticas sobre la marcha, a medida que surgían. Género y sexualidad permanecen como aspectos preocupantes y a la vez desatendidos, y las prácticas juveniles se anticipan a las deliberaciones que realizan docentes y directivos. Las y los jóvenes se apropian de la escuela y ponen a rodar género y sexualidades, sin demasiados reparos acerca de los posicionamientos institucionales. Allí sin duda, la escuela libra una dura batalla en un contexto que reclama urgente abordaje de estas cuestiones, en tanto alberga en su seno una heterogeneidad de experiencias de gran complejidad.

4- Tensiones en torno a medios de comunicación, estudiantes y escuela

En otra de las escuelas en contextos de pobreza en la que comenzamos a trabajar en 2006 las observaciones daban cuenta de desinterés por parte de los alumnos, de aburrimiento, de altos índices de repitencia y de poca expectativa de los docentes sobre los estudiantes. Comenzamos a preguntarnos por el papel de los medios de comunicación y su relación con la escuela[9]. Partimos de reconocer que los medios de comunicación participan fuertemente en la construcción de subjetividad de los distintos grupos sociales, y de esta forma modifican representaciones y modos previos de experimentar la vida cotidiana. La escuela no queda al margen de estos cambios culturales, ya que la mediatización

9 Esta línea de trabajo está siendo desarrollada dentro del equipo por la Mgter. Carolina Saiz, como tesis de doctorado titulada "La mediatización de la cultura y las nuevas formas de habitar la escuela de los estudiantes. Estudio etnográfico en una escuela pública, secundaria y ubicada en contexto de pobreza" Doctorado en Comunicación, cambio social y desarrollo; Universidad Complutense de Madrid bajo la Dirección del Dr. Gonzalo Abril.

de la cultura ingresa al ámbito escolar por medio de docentes y alumnos, que actualizan sentidos provenientes de sus consumos mediáticos. Estos sentidos se funden, mezclan, superponen o contradicen sentidos previos sostenidos por la escuela y son resignificados por los alumnos colocando en crisis valoraciones anteriores que, por otro lado, son las que permitían el pleno funcionamiento de las rutinas escolares. Eso nos hace preguntarnos acerca de las nuevas maneras con que los alumnos habitan la escuela.

Indagados acerca de los medios que más consumen, las radios[10] populares locales ganan la partida, pues según los y las estudiantes, se pueden mover libremente, no tienen que estar fijos en un lugar, hay llamadas telefónicas donde se relatan experiencias similares a las que viven y está la música de cuarteto[11] que es la música central de estos programas. Los oyentes acuden a la radio para pedir consejos o ayuda, cuentan sus experiencias sin rodeos, los problemas requieren soluciones que no pueden esperar, entonces la radio se presenta como un espacio "público" de comunicación que ayuda a tomar decisiones "privadas" y a encontrar salidas al sufrimiento, desde cierta protección que ofrece el anonimato de la comunicación mediada (Winocur, 2002:204).

El tiempo veloz de estos programas, la búsqueda de soluciones rápidas, el ritmo de las canciones de cuarteto, el paso de un asunto a otro, la superposición de voces y música es su marca distintiva. Programas que anclan en la trama cultural en la que ellos se encuentran. En este sentido la radio al apelar a este tipo de necesidades afectivas y emocionales de su audiencia marca un modo de trabajo diferente al tratamiento de estos asuntos por parte de la escuela, ya que ésta suele realizar un corte entre los contenidos intelectuales que enseña y la trama cultural rica en vivencias de todo tipo que los adolescentes traen al colegio.

En el aula uno escucha: "*no voy a hacer este ejercicio porque es aburrido*", "*no voy a leer esto porque es muy largo y me aburre, me cansa", "eso ya lo vimos, por qué no da algo nuevo".* La idea de que siempre tiene que haber algo nuevo es otro señalamiento frecuente de los alumnos, la necesidad de "lo novedoso" es un imperativo hoy. Aquí también se presenta cierta relación con las valoraciones mediáticas, ya que en ellas se legitima la importancia de "lo nuevo", de la "primicia". Ser parte del colectivo que accede a esas informaciones, ubica a la persona en un lugar privilegiado y hace de lo novedoso un valor en sí mismo. Frente al formato propuesto por los medios, el formato escolar tradicional da cuenta de ritmos lentos, donde los timbres, la quietud de los cuerpos, el orden de los bancos, el silencio, las ejercitaciones y evaluaciones, todo configura rutinas, repeticiones, con actividades prescriptas y resultados esperados. Cada una de estas instituciones establece formas disímiles de conocer el mundo, explicarlo y aprenderlo.

Según las entrevistas, el bullicio de la radio parece no molestar ninguna otra actividad de la familia, la radio está conectada todo el día, a veces en paralelo con la televisión,

10 Cabe mencionar que en ese periodo, entre los jóvenes de esta escuela, los videojuegos, internet y celulares eran escasamente utilizados.

11 Género musical gestado y muy valorado por sectores populares en Córdoba, de ritmo tropical y pegadizo y cuyas letras remiten a la vida de esos sectores sociales.

y se mantiene encendida en algunos casos también en el momento del sueño. Las observaciones en el aula dan cuenta de un espacio en el que suceden muchas situaciones superpuestas: los adolescentes se levantan, comen, o pretenden comer, molestan a los compañeros, ríen, andan en el curso, se envían mensajes, usan sus celulares, se ponen de novio, se pelean. Estas formas de habitar las aulas por los alumnos de sectores populares producen malestar en los docentes y directivos que siguen teniendo como ideal el formato escolar tradicional.

Hasta el 2006 la escuela solo logró organizar una sala de informática que casi no se usaba; entre 2010 y 2012 fue impresionante la afluencia de otros medios, y el hecho de equipar a los sujetos con netbooks durante el 2011; cuestión muy significativa, ya que no se trataba de equipar a la escuela sino a los sujetos. En el marco de estas importantes novedades mediáticas, se observó también la presencia del celular, que generaba discusiones y hasta enfrentamientos entre profesores y preceptores a raíz de la reglamentación de su uso; un instrumento de las nuevas sociedades que impacta en la escuela tensionando los modos en que ésta se organiza. Su uso no puede ser reglado fácilmente; la tecnología permite escabullir ciertos controles y propone nuevas posibilidades y márgenes de acción y comunicación para los estudiantes al interior de los edificios escolares.

El celular hace ingresar las marcas personales de su dueño[12] como la música, la estética y las fotos a la institución, y en este sentido tensiona su organización. Martín-Barbero señala que las nuevas tecnologías plantean la *"superación de aquellas dicotomías que vivimos los adultos entre juego y trabajo o entre juego y aprendizaje, entre consumo y producción, entre lo serio y lo festivo, entre lo estético y lo argumental, lo cognitivo"*, lo cual produce una transformación cultural radical. (Martin Barbero, 2010)

El celular permite aislarse del entorno físico circundante y ofrece el atractivo de vivir tiempos y espacios superpuestos, con sus correlativos efectos en la atención. De esta manera, este tipo de uso también sirve para llenar ese vacío del cual tanto hablan los estudiantes con pesar *"es aburrido estar acá"*, *"cansa estar sentado y escribir todo el día".*

Más allá de las resistencias de los adultos, las tecnologías han llegado para quedarse y habrá que discutir cómo trabajar con ellas sumando la opinión de los alumnos en este análisis, puesto que son ellos quienes interpelan a la escuela.

5- Procesos de escolarización de jóvenes en escuelas católicas

Para confrontar con la experiencia de escolaridad y las relaciones sociales entre pares que tienen los estudiantes de las escuelas públicas en las que hemos trabajado, buscamos incursionar en los procesos de socialización y escolarización de escuelas confesionales

12 Compartimos la perspectiva de R. Reguillo (2000: 81) cuando afirma que los productos culturales -en este caso adoptados por medio del celular- no expresan la identidad juvenil, sino que la construyen.

católicas. Estas instituciones cuentan con una larga y compleja historia en relación con las políticas educativas provinciales y nacionales. Como han señalado varios historiadores de la educación (Puiggrós, 2006; Roitenburd, 1997, 2001; Abratte, 2007), la iglesia católica tiene una fuerte presencia en la educación de niños y jóvenes, en especial en los sectores medios y altos de la sociedad cordobesa. Trabajamos en una escuela mixta (San Gabriel) y una escuela para mujeres (Virgen María).

La mayoría de los y las estudiantes con quienes trabajamos comparten similares características sociales (padres profesionales, comerciantes o empresarios, con estudios secundarios y universitarios completos) pero entre ellos se advierten diferencias en torno a sus vínculos con la iglesia y el dogma católico. Puede ser un detalle ocasional pero también da cuenta de trayectorias sociales diferentes. Las jóvenes que asisten a la escuela Virgen María provienen de sectores tradicionales de la sociedad cordobesa, son militantes activos del catolicismo cordobés y la elección de la escuela se basa en la trasmisión de los valores y principios católicos. Los padres de los jóvenes que asisten a la escuela San Gabriel ven en ella un refugio moralmente cuidado para la educación de sus hijos pero no participan activamente en la iglesia. Son creyentes, cumplen con los rituales pero no intervienen en sus asuntos políticos.

Estas trayectorias diferenciales parecen tener su correlato tanto en las actividades de los jóvenes como en el uso del tiempo y el espacio. Los que tienen un pasado católico realizan actividades, construyen relaciones y trayectorias en contacto con iglesias, parroquias, museos, etc. Espacios cargados de historia donde las generaciones más jóvenes encuentran un lugar ya simbolizado con una tradición selectiva (Williams, 2009). Así se apropian de esa tradición y también de la ciudad moderna, con sus shopping y lugares privados.

Los que no heredaron ese pasado, recorren territorios sin historia –sin sentido del tiempo diría R. Sennett- la parte moderna de la ciudad, con sus shopping, bares de moda, centros de juegos y centros deportivos privados. Los y las adolescentes del colegio San Gabriel transitan, recorren y construyen sus experiencias en este mundo social.

En ambos casos suceden cosas similares con la organización del tiempo. En las descripciones realizadas por ellos encontramos un tiempo cargado de actividades, tareas y rutinas. En el caso de las alumnas del colegio Virgen María, el uso del tiempo se dirime entre las tareas escolares, parroquiales, academia de idiomas y academia para el ingreso universitario casi en ese mismo orden de importancia y jerarquía. Los y las estudiantes del colegio San Gabriel resaltan el tiempo de estudio, el deporte, la academia de inglés, gimnasio y las salidas de fin de semana en una secuencia rutinaria de cosas por hacer. Como expresó Santiago "*te puedo contar lo que hago porque hago todos los días exactamente lo mismo".*

Estos jóvenes dedican muchas horas al trabajo escolar que con el correr de los años aprenden a sortear con fotocopias, resumen de compañeras y actualmente con internet. Sin embargo, más allá de las estrategias que generan para reducir horas de estudio y tareas, estas rutinas dan cuenta de cómo la escolarización no comienza y termina en la escuela; por el contrario, invade la totalidad de su vida, son vidas escolarizadas basadas en una rutina laboral con efectos disciplinarios sobre los cuerpos. La regularidad de una

actividad y la rutina de una tarea, son los cimientos de una disciplina, la cual no es otra cosa que una verdadera y auténtica educación moral. Durkheim decía que para que el niño aprenda el respeto de la regla, es necesario que "aprenda a cumplir su deber porque se sienta obligado a ello" (1997, 167).

La sutil diferencia entre unos y otros radica en que las alumnas del colegio Virgen María son parte de un pasado católico, cuentan con la experiencia temporal de larga duración, esto es, construyen su experiencia del tiempo como perdurable, largo, duradero. Su socialización queda ensamblada en una larga cadena de continuidades, herencias y tradiciones.

Los y las alumnos de la escuela San Gabriel se encuentran sumergidos en el ritmo del presente, en las cosas por hacer, construyen su experiencia del tiempo como apuestas a futuro. Una trabajo de inversión constante de sí mismos que los obliga a estar pre-ocupados en sus asuntos. Desde esta lógica, estar ocupado es la realización misma del individuo. Cuanto más ocupados están, menos tiempo poseen y, como sucede en el mercado, los bienes escasos, tienen más valor. La falta de tiempo, lejos de ser un obstáculo para la realización individual, es la realización misma puesto que no contar con tiempo da cuenta del reconocimiento social (Bourdieu; 1999, 300).

6- Una experiencia de escolaridad novedosa

Un programa de inclusión y terminalidad de la escuela secundaria también ha sido útil al equipo para reflexionar sobre las relaciones sociales y la experiencia escolar. El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) es un programa de política educativa de la provincia de Córdoba que parte de reconocer el importante caudal de jóvenes que abandonan la escolaridad secundaria. Se calcula que en la provincia de Córdoba, el sistema educativo provincial pierde entre el 43% y el 47% de jóvenes en el segmento comprendido entre los 11 y los 17 años (Scasso, 2012). En el Programa que nos ocupa, el 85% de los jóvenes fueron repitentes, el otro 15 % abandonó directamente su escolaridad (Scasso, 2012).

El Programa atiende a una población de jóvenes que masivamente tiende a ser excluida de las escuelas y no se adapta al formato de la escuela secundaria regular; son en general las familias de los jóvenes quienes los empujan a retomar la escuela.

El PIT 14-17, como programas afines de otras ciudades latinoamericanas, ensaya nuevos formatos tales como reconocer los trayectos escolares de los jóvenes, es decir, valorar como punto de partida su trayectoria escolar previa y reconocer las materias aprobadas del secundario que trae el alumno. De esta manera el estudiante no repite curso sino que avanza en el trayecto escolar adeudado. Tiene entre sus metas privilegiar una atención personalizada de los y las estudiantes y ello se traduce en una estructura organizacional y pedagógica diferente: conformación de pequeños grupos; reducción de tiempo de cursado (de 6 a 4 años), y disminución de carga horaria semanal (3 días de clase en lugar de 5)

y jornada escolar de 4 horas. Asimismo se crean modalidades de enseñanza alternativas tales como tutorías y pluricurso[13].

El Programa se caracteriza por su flexibilidad en diferentes planos. En las regulaciones escolares, se amplía el límite de inasistencias y se establece por asignaturas y no por jornada completa; y en relación con las evaluaciones se privilegian los procesos de los alumnos en lugar de los resultados. El mandato social del Programa privilegia el 'compromiso social' de los equipos docentes con los sectores excluidos del sistema. Ello estimula la construcción de vínculos entre docentes y alumnos y ayuda a generar un sentido de pertenencia de los jóvenes con la escuela, reconociendo el lugar social de estos jóvenes, respetando sus individualidades, estéticas y comportamientos. Así, el eje está puesto en construir lazos con los alumnos, conocer sus situaciones personales y familiares, escuchar a los jóvenes y ser más flexibles en el cumplimiento de normativas de la escuela común: convivencia, lenguaje, vestimenta, trato entre sí y con los docentes, uso de celulares y medios de comunicación, etcétera. Habitar la escuela se hace de este modo más distendido, relajado y amable, esto es muy valorado por los alumnos y aún por los docentes en relación con la secundaria regular.

Las valoraciones de los alumnos hacia el Programa son muy positivas, les gusta ir al PIT y encontrarse con otros compañeros en igualdad de condiciones a las propias ya que todos poseen trayectorias escolares y sociales similares (repitencia, "sobreedad", dificultades con el estudio). Aquí no se sienten discriminados. El estigma que estos jóvenes sufrieron anteriormente en su escolaridad se desvanece en un marco de relaciones diferentes. Los atributos desacreditadores de los que son portadores los estudiantes repitentes, deben leerse en "(…) un lenguaje de relaciones no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo" (Goffman, 1995:13). Hay una política de valoración de los sujetos y de promover la autoestima en los jóvenes como sujetos capaces de aprender.

La flexibilidad que se advierte en los aspectos normativos de organización y convivencia, no tiene su correlato en cuestiones relativas a la enseñanza. En este sentido el PIT como espacio de enseñanza y aprendizaje deja muchas aristas sin cubrir. En las sedes se observa, parafraseando a Kessler (2006), una *relación de baja intensidad con los contenidos escolares*. Ello se traduce en las frecuentes inasistencias de los alumnos -y en varias escuelas, de los docentes- a la jornada escolar y a las clases, pero también a la persistente demanda de los alumnos, por dar por terminada la clase antes de tiempo una vez que están en el aula. Se quedan para escuchar música o conversar entre ellos o con los docentes, pero no soportan demasiado tiempo el trabajo con los contenidos curriculares, sobretodo cuando se presentan sin actividades prácticas que los involucren.

13 Esta modalidad de trabajo se relaciona con la conocida en las escuelas primarias rurales de plurigrado. En el pluricurso del PIT están incluidos todos los alumnos que adeudan una asignatura como puede ser matemáticas, ya sea de primero, segundo o tercer año y son atendidos por el mismo profesor de manera simultánea en el aula. El número máximo por asignatura es de 20 estudiantes.

De las cuatro sedes estudiadas, sólo en una, la coordinadora de la sede le dedica un tiempo distintivo para el trabajo pedagógico con el equipo docente: generar ideas, producir proyectos comunes, asumir lecturas compartidas, discutir propuestas pedagógicas y analizar situaciones concretas de enseñanza con el apoyo de especialistas. Efectivamente el Programa construye otro clima y otros vínculos donde los adolescentes se encuentran contenidos y reconocidos, y en algunas sedes, muestra mayores niveles de retención escolar en relación a la escuela media común. Sin embargo en su aplicación, al no haber una propuesta pedagógica, ni recursos materiales y profesionales específicos para el Programa, se reproducen prácticas y concepciones de enseñanza propias de la escuela tradicional y contenidos recortados a su mínima expresión.

No podemos dejar de pensar en los procesos de segmentación y fragmentación educativa. Cabe preguntarse (Vanella y Maldonado, 2012b) qué se está entendiendo por inclusión, o si para todos los actores institucionales significa lo mismo. En el discurso de muchos docentes y equipos directivos del PIT, la inclusión es 're-socializar' a los adolescentes, es decir 're-insertarlos' en la sociedad: construir hábitos en relación con los demás, no gritar, no insultar, no pegar o empujarse, etc.; y con el cuidado de sí mismo, que implica no llegar a la escuela habiendo ingerido alcohol u otras sustancias tóxicas, etc.

Para otros, el PIT significa 're-escolarizar' a los jóvenes en el sentido de agregarle a al trabajo de re-socialización, reencontrarse con la rutina escolar y las actividades y normas que lo acompañan; en relación con la tarea escolar significa pasar en limpio la tarea, llevar la carpeta al día, copiar o completar actividades en fotocopias, etc.

Pero, por otro lado, el trabajo con el conocimiento se reduce a un mínimo de contenido escolar, el que a su vez en general se realiza mediante un acompañamiento individual por parte del docente con cada alumno, lo cual es altamente valorado por los alumnos. El programa en sí está interpelando fuertemente a la escuela secundaria, tanto desde las voces de los alumnos como de los docentes que se desempeñan en ambas instituciones. El PIT es visualizado entonces como una segunda o a veces última oportunidad de obtener un título, pero mientras se vislumbra como 'una oportunidad' se pierde de vista que la educación secundaria es un derecho.

7- Fisuras en el diseño metodológico

Las diferentes situaciones encontradas en el trabajo de campo marcaron la necesidad de redefinir algunas cuestiones metodológicas. Una de las primeras fisuras se presentó al segundo año de trabajo y tuvo que ver con los niveles de desgranamiento, abandono, pases o expulsiones de los estudiantes y la desarticulación de los cursos. La construcción de nuestro objeto de estudio planteó en un primer momento seguir de manera prolongada el curso como unidad de análisis. Sabíamos que no era lo mismo trabajar con los últimos años de la secundaria que con los primeros, y justamente por ello quisimos trabajar con los años iniciales y ver cómo se desenvolvían las relaciones sociales en los mismos. Sin embargo, comenzar con los primeros años mostró otra realidad que no habíamos antici-

pado, quizá ingenuamente. Ver que al año siguiente el curso se había desintegrado como tal y del mismo habían quedado en algunos casos sólo 10 alumnos mientras que veinte eran nuevos, y que a mitad de año había perdido otros estudiantes más, obligó al equipo a buscar otras opciones. Si bien dicha unidad de análisis fue el soporte de la opción metodológica, nos vimos en la necesidad de abrir la mirada, salir del curso y seguir algunos alumnos focales por su tránsito de turno, curso y hasta escuela en algún caso.

Asimismo, debimos revisar nuestro propio papel como investigadoras. Abrir la puerta del diálogo desde un lugar diferente e indefinido como el del etnógrafo en la escuela, significó recibir la demanda de los estudiantes a ser atendidos. El borbotón de intimidades que una estudiante derrama en situación de entrevista, mostrando un mundo doméstico atravesado por conflictividades de diferentes órdenes, conmueve a las investigadoras y abre la duda acerca de qué hacer frente a los problemas que exceden los marcos previstos en el trabajo de investigación. ¿Qué hacer con estas "mochilas" que dejan los chicos allí donde encuentran un adulto que los escucha? Lo que no puede obviarse es que esas "mochilas" están ahí, en la escuela; los estudiantes las cargan, y de alguna manera, buscan que en la escuela se las reciban.

Reflexionando sobre los intercambios producidos en esta relación social, pudimos dimensionar la soledad de muchos actores de la institución, tanto directivos como estudiantes que mientras responden a nuestros requerimientos de conversar con ellos, en ese mismo acto reciben nuestra escucha como una devolución. Nuestra escucha alivia un poco su carga y los ayuda a pensarse mientras dicen y se dicen.

El mismo trabajo de campo exigió ampliar las estrategias metodológicas, y así, se incorporaron trabajos de taller con adolescentes, producciones gráficas cuya interpretación fue realizada por los propios estudiantes y fue registrada de manera textual por las investigadoras y en algunos casos surgió la posibilidad de comunicaciones por Facebook que permitieron incursionar en otra parte de su mundo con las presentaciones de sí mismos que ellos realizan.

Algunas preocupaciones para compartir

De lo observado en las escuelas, queda la preocupación por los procesos cristalizados de desigualdad social y educativa en que se escolarizan los jóvenes en la ciudad de Córdoba. Circuitos cada vez más diferenciados marcan los procesos de socialización y escolarización, las relaciones sociales, el uso de los espacios y el uso del tiempo.

El uso del tiempo que hacen los jóvenes en las escuelas públicas analizadas es el de hacer poco y nada en relación a los procesos de aprendizaje, y ese tiempo se continúa en el hogar en muchos casos. El proceso de escolarización no llega con sus actividades a atravesar lo doméstico, se acaban allí, tareas, relaciones de compañerismo, de amistad. El aburrimiento y el desgano parece ser la moneda más corriente de esta dinámica. Sin embargo, hay diversidades que aún con conflictos logran expresarse en un espacio que

se regula distinto al de la escuela privada. Si bien en este trabajo se vislumbra una mayor conflictividad en las relaciones y modos particulares de expresarla en un espacio escolar abierto como es la escuela pública, no podemos obviar que la misma está teñida en esta última década por los desafíos que acarrea la ampliación de derechos y las inestabilidades institucionales transitadas. De este modo, la eventualidad y las urgencias regulan las relaciones sociales en la escuela, atravesadas a su vez por la diversidad y las desigualdades de sectores sociales, de creencias religiosas, de trayectorias formativas, tanto de docentes como de alumnos.

En el caso de las alumnas de escuela católica de mujeres, la tradición y la historia familiar se unen en la escolaridad de las jóvenes y conforman redes sociales que van más allá de la escuela y que permanecen en relación con ella. Las amistades se arman en esas redes y no están signadas por la eventualidad sino por la permanencia. En el caso de la escuela mixta, la conducta del esfuerzo, la clara separación de ocio y trabajo marcan una rutina por momentos agobiante para los propios adolescentes, que no termina en la escuela sino que continúa en la casa y con la familia. Más allá de sus matices, ambas escuelas tienen en común la formación del carácter y el deber como obligación, que asumiendo diferentes formas ocupa la mayoría del tiempo adolescente.

Por otro lado, en las escuelas públicas los jóvenes se anticipan con sus prácticas en materia de género y sexualidad con criterios menos prejuiciosos que los adultos, que van a la zaga en estos temas. No ocurre lo mismo en las escuelas privadas donde continúa una educación sexual basada en el modelo binario tradicional y que no permite cuestionamientos. Sin embargo, los y las jóvenes debaten sobre los modelos hegemónicos y argumentan a favor y en contra. En esto también, los medios de comunicación juegan su papel ya que atraviesan fronteras de escuelas y familias y democratizan el acceso a información vedada por la escuela.

El uso y conocimiento de tecnologías de la comunicación pone en pie de igualdad a los jóvenes de ambos tipos de escuelas ya que les permite acceder a información disponible para todos, pero la apropiación de esa información resulta diferencial según los sectores sociales. En este sentido, en la medida que la escuela pública no se haga cargo de la orientación en el uso de las tecnologías y su aprovechamiento para ampliar las fronteras del conocimiento escolar y adecuarlos a las culturas juveniles y locales, la desigualdad será un proceso difícil de revertir.

La experiencia del PIT avanza en relación a la construcción de vínculos entre alumnos y con los docentes, en el respeto a las identidades juveniles, en el reconocimiento a las culturas populares, en la flexibilización del duro formato escolar y eso es recuperado por jóvenes y docentes. Sin embargo, la deserción sigue presente y no deja de ser preocupante la relación de baja intensidad que hay con el conocimiento.

Bibliografía

ABRATTE, J. P. (2007) *Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999)* Tesis de doctorado. Buenos Aires: Flacso.

ABRIL, G. (1997): *Teoría general de la información.* Madrid: Ediciones Cátedra.

ACHILLI, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social.* Rosario: Laborde.

BAQUERO, R., G. DICKER y G. FRIGERIO (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

BLÁZQUEZ, G (2006), Y me gustan los bailes… haciendo género a través de la danza del cuarteto cordobés. En: *Revista Etnografías Contemporáneas*. Buenos Aires: UNSAM-

BOURDIEU, P. (1990) *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas.* Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. y Wacquant. L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva.* México: Grijalbo.

BUTLER, J. (2005). *Cuerpos que importan.* Buenos Aires: Paidós.

BUTLER, J. (2007). *El género en disputa.* Barcelona: Paidós.

CACCIARI, M. (2010) *La ciudad*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

CARRANZA, A. y KRAVETZ, S.(2010) "Políticas Públicas y Escuela Secundaria". En *Revista de Política Educativa*. Vol 3, n2. Porto Alegre.

CARRANZA, A. et al. (1999). Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la Provincia de Córdoba. *Páginas* , 27-40.

CARRANZA, A., KRAVETZ, S. y CASTRO, A. (2012) "Educación secundaria: la gestión escolar y las políticas para el nivel en la Provincia de Córdoba" .En: Gorostiza, J.(comp.) *La Educación Secundaria como derecho: estudios y reflexiones*. En prensa. Buenos Aires: UNSAM.

Carrier y Asociados (2006): Información y análisis de mercado. Los adolescentes y el celular. http:// carrieryasoc.com

CHARLOT, B. (2007) *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros el Zorzal.

DA PORTA, E. (2008): Comunicación alternativa y procesos educativos. En: Ammann, A. B. y Da Porta, E. (comp.) *Rutas alternativas de la comunicación. Procesos de significación social, ideología y poder* (págs. 119- 125). Córdoba: Ferreyra Editor.

DE CERTEAU, M. (1996) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer.* México: Universidad Iberoamericana.

DE SINGLY, F. (2005) "Las formas de terminar y de no terminar la juventud". En: Revista de estudios de la juventud. Universidad de la Rioja. Diciembre 2005/ Nro. 71, recuperado el 10 de Junio de 2009 http://www.dialnet.unirioja.es

DEL CUETO, C. (2007) "Territorio y sectores populares. Una discusión entre la geografía y la sociología". En *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*. N°1. Publicación del Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES.

DUBET, F. (1997). "Les promesses de changemnet ¿sont-elles chez le micro?", en *Cahiers de pédagogie, L'effet établissement*, N° 354, Año 54, mayo.

DUBET, F. (2005) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Barcelona: Losada.

DUSSEL, I. (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa.* Buenos Aires: FLACSO.

DURKHEIM, E. (1997). *La educación moral.* Buenos Aires: Losada.

ELÍAS, N. (1998), Ensayo teórico sobre las relaciones ente establecidos y marginados. En: *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.

FALCONI, O. y BELTRÁN M. (2010), "Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela: 'yo tú, él… nosotros apoyamos' ". En *Cuadernos de Educación.* Año VIII, Nº8, Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" FFyH. Universidad Nacional de Córdoba.

MURMIS, M. FELMAN, S. (2002) Formas de sociabilidad y lazos sociales. En: Beccaria, L. et al., *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los '90.* Buenos Aires: Biblos.

FOGLINO, A. M.; FALCONI, O.; LÓPEZ MOLINA, E., (2008). "Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba". En *Cuadernos de Educación.* Año VI Nº6. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones. FFyH. UNC.

FURLAN, A. (1996) "El lugar del cuerpo en una educación de calidad". Conferencia presentada en el 3º Congreso de la CoPIFEF, IPEF Córdoba, Argentina. http://www.efdeportes.com

GARCÍA SALORD, S. y L. VANELLA (2009) *Normas y valores en el salón de clases.* Siglo XXI – UNAM. 10ª reimpresión (1ª ed. 1992). México.

FURLAN, A. (Coordinación) (2012)*Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*

GOFFMAN, E. (1995), Estigma, la identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.

GRIMSON, A. (comp.) (2007) *Cultura y neoliberalismo.* Buenos Aires: CLACSO.

GUTIÉRREZ, G. (2011) "Dispositivos pedagógicos, escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja". En *Escuela, Políticas y Formación Docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*. UEPC. Córdoba.

http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34615372012

HUERGO, J. (2010): Una Guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura política. En: Aparici, Roberto (coord.) *Educomunicación: más allá del 2.0* (págs 65-104). Barcelona: Gedisa.

JACINTO, C. y F. TERIGI (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana.* Editorial Santillana / IIPE-UNESCO. Buenos Aires.

JELIN, E. (1998). *Pan y afectos. La transformación de las familias.* Buenos Aires: FCE.

KESSLER, G. (2006) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.* Buenos Aires: IIPE. UNESCO.

KRAVETZ, S (2011) "Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial Inclusión /Terminalidad de la Escuela Secundaria". Publicado en el CD. VII Jornadas de investigación en Educación. Centro de Investigaciones - Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba. Junio

LAHIRE, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social* , 21-38.

LEVINSON, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiracion estudiantil en una secundaria mexicana.* México: Aula XXI Santillana.

MALDONADO M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90.* Buenos Aires: Eudeba.

MALDONADO, M. et al. (2011). La socialidad en la experiencie escolar de los alumnos adolescentes. En: Batallán, G. y Neufeld, M. R. (coord) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (págs. 249-266). Buenos Aires: Biblos.

MALDONADO, M. y SERVETTO, S. (2009). Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios. *Ava* , 1-13. Misiones.

MALDONADO, M. y UANINI, M. (2005). Mandatos, tensiones y desencuentros. Notas para el debate sobre escuela media". En: E. Achilli, *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (págs. 163-169). Rosario: Laborde.

MARTÍN-BARBERO, J. (2010) Video El consumo cultural de los jóvenes. http://www.youtube.com/watch?v=4_kRy3sGV94

MARTUCCELLI, D. (2009): La autoridad en las salas de clases. Problemas estructurales y márgenes de acción. Revista Diversia, nº 1 (págs. 99-128), CIDPA, Valparaiso.

MOLINA, G. (2008). Amistades en la discontinuidad. Aportes etnográficos acerca de las relaciones entre estudiantes de escuela secundaria. Posadas: CAAS

http://caas.org.ar/images/excursiones/mesa9com4/ponencia%20molina%20guadalupe.pdf).

MOLINA, G. (2008). Lo que muestran algunos indicios sobre alumnas embarazadas y maternidad en la escuela. *Cuadernos de Educación, n° 6* , 257-270. Córdoba: FFyH, UNC

MOLINA, G. y MALDONADO, M. (2011). Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes. Notas etnográficas con estudiantes secundarios. En Milstein, D. et al. *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

MOLINA, G. (2013) Me quiere… mucho poquito, nada… Construcciones sociafectivas entre estudiantes de escuela secundaria. Total páginas: 179. Repositorio digital. UNC http://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/591 Córdoba: Editorial CEA. Colección tesis.

MOLINA, G. (2013) Género y sexualidad entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas. Buenos Aires: Miño y Dávila

PECHENY, M. (2001). *De la "no-discriminación" al "reconocimiento social". Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en Amérca Latina.* Buenos Aires: Instituto Gino Germani.

PUIGGRÓS, Adriana (2006) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente.* Buenos Aires: Editorial Galerna

REGUILLO, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles, Estrategias del desencanto.* Bogotá: Norma.

ROCKWELL, E. (1996) "Claves para la apropiación: escolarización rural en México". En: Levinson, B.; Foley D y Holland, D.C. *The Cultural production of educated person. Critical etnographies of schooling and local practices.* State University of New York. Traducción del artículo: Carlos Alberto Constanzo.

ROCKWELL, R. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

ROITENBURD, S. 1997. Entre Córdoba y la Nación: una identidad excluyente para el control de las transgresiones en *La Educación en las Provincias (1945-1985) Historia de la Educación en la Argentina.* Tomo VII Adriana Puiggrós (dirección) Buenos Aires. Editorial Galerna.

ROITENBURD, S. 2001. Educación y control social. El Nacionalismo Católico Cordobés (1862-1944) en *La educación en la provincias y territorios nacionales (1885-1945) Historia de la Educación Argentina.* Adriana Puiggrós (comp) Tomo IV. Buenos Aires. Editorial Galerna.

SAIZ, C. y MALDONADO, M. (2010). Mediatizaciones y procesos de escolarizacion: acerca del desinterés que presentan hoy los alumnos de la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación* , 257-268. Córdoba: FFyH, UNC.

SAUCEDO, C. (2005) "Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, N° 29, México.

SCASSO, M. (2012) "Proyecto PIT 14-17. Resultados de la encuesta aplicada a alumnos" En el marco del proyecto "La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba". UNICEF – FFyH. UNC. Documento Interno.

SENNET, R. (2007) *La Ciudad Abierta*

en http://www.revistaotraparte.com/secciones/pensamiento-urbano

SERRA, M. S. y Canciano, E. (2006): *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

SERVETTO, S. (2008). Adolescentes que transitan por las escuelas secundarias.En: *Novedades Educativas.* Año 20. Nro 206.

SERVETTO, S. (2005). Cambiar de escuela, profesores, compañeros. Estudiantes en tránsito en la escuela media. En: Achilli, E. et al. *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa.* (págs. 171-175). Rosario: Laborde.

SIBILIA, P. (2009). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: FCE.

SIEDE I. (2006) "Iguales y diferentes en la vida y en la escuela". En *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas.* Pablo Martinis-Patricia Redondo (Comps). Buenos Aires: Del Estante

SVAMPA, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo.* Buenos Aires: Taurus.

TERIGI F. (2007). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En *Las formas de lo escolar*. Baquero, R., G. Dicker y G. Frigerio. Buenos Aires: Del Estante.

TERIGI, F. (2004). "La enseñanza como problema político" En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Frigerio, G. y G. Dicker (Comps.). Novedades Educativas. Buenos Aires.

TERIGI, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En revista *Propuesta Educativa* Nº 29. Buenos Aires: FLACSO.

TERIGI*, F., R.* PERAZZA y D. VAILLANT *(2009) Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar.* Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). Madrid.

TERIGI, F. (2010): Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares (conferencia). Cine Don Bosco, Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, La Pampa. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

TIRAMONTI, G. (Dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens.

TIRAMONTI,G. y MONTES, N. (comp.) (2007) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial/FLACSO.

TOBEÑA, V. (2011): ¿Cómo puede la escuela albergar los nuevos modos de ser? Sobre los desafíos que las subjetividades y los cuerpos contemporáneos representan para la escuela.

UANINI, M. y MALDONADO, M. (2005). Mandatos, tensiones y desencuentros: Notas para el debate sobre escuela media. En: Achilli, E. et al. *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (págs. 163-169). Rosario: Laborde.

VANELLA, L. y MALDONADO, M. (editoras) (2013) *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Jóvenes de 14 A 17 años. Córdoba, (Argentina).* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF- FFYH (en prensa).

VANELLA, L. y M. MALDONADO (2013b) "La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14 -17 en la ciudad de Córdoba. Ponencia VIII Jornadas de Investigación en Educación CIFFYH- UNC. (Formato CD)

VELEDA C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Editorial La Crujía.

WEST, C y ZIMMERMAN, D (1999), Haciendo género. En Navarro, M. y Stimson, C. (comp.) Sexualidad género y roles sexuales. Fondo de Cultura Económica, Argentina.

WILLIAMS, R. (2009). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

WINOCUR, R. (2008): El móvil, artefacto ritual para exorcizar la otredad. En Albornoz, M. B. y Cerbino, M. (comp.) Comunicación, cultura y política (págs. 173-189). FLACSO Ecuador y Ministerio de Cultura de Ecuador.

ZIEGLER, S. (2011). "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia donde van los cambios en los formatos escolares". En Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens. Rosario.

SENSIBILIDADES E IDENTIDADES. CÓMO SABER CUÁNTO Y QUÉ CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Daniel Míguez, Programa de antropología social y política,
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Introducción

Las formas de 'explicación' en las ciencias sociales se han debatido entre dos ideales fundacionales. Por un lado, la idea de que existe una relación isomórfica entre los conceptos y la realidad, de manera que los primeros permiten comprender a la segunda 'tal como es'. Por otro lado, la idea de que los conceptos son siempre aprehensiones parciales de la realidad, surgidos de la elaboración intersubjetiva de las experiencias que los sujetos atraviesan en un lugar y momento determinados. En este caso, no existe la posibilidad de asir definitivamente lo real, sino de comprender la realidad a través de interpretaciones siempre parciales, diversas, incompletas y procesuales.

Estas visiones contrapuestas se asocian a otro juego de tensiones. La idea de que la realidad puede ser captada esencialmente estableciendo sus regularidades, versus la noción de que los esfuerzos por entender lo real sólo a través de sus recurrencias supone una reificación que reduce espuriamente la importancia de la casuística y la intervención creativa de los actores sociales. En el primer caso, suele asumirse que los procedimientos estadísticos y los datos que expresan dinámicas externas a la subjetividad y control de los actores sociales son los que permiten una adecuada explicación de los fenómenos sociales. En el segundo caso, se confía más en procedimientos que permitan captar los procesos intersubjetivos y la capacidad de agencia de los actores en la producción de los procesos en los que intervienen.

Pero, en rigor, este juego de contraposición entre modelos de explicación nomológicos

y comprensivistas no agota las complejidades que acechan la indagación de cualquier fenómeno social. No totalmente superpuesto a los problemas anteriores se encuentra el de la pluricausalidad, tanto en términos de formas, como de factores. Me refiero a que en el menú explicativo de un fenómeno social, además de explicar mediante 'leyes' (de alcance universal o alcance medio, como se quiera) o mediante 'interpretaciones' aparece la cuestión de si la aproximación al proceso se hará deteniéndose en el encadenamiento genealógico o diacrónico de eventos que llevan de un estadio a otro de un proceso social o si uno indagará en la particular configuración 'sincrónica' de factores que intervienen en un momento y lugar específicos. Pero también está en juego qué tipo de factores—políticos, económicos, culturales, etc.— se tendrá en cuenta y cuáles son sus interacciones. Es claro que en cualquier proceso o hecho social que se estudie, todos estos elementos están de alguna manera en juego. Pero también es claro que no en todos los procesos, todas estas dimensiones intervienen de la misma manera y son igualmente relevantes.

Cuando pensamos en los procesos que, en las últimas décadas, han reconfigurado el mundo de la educación secundaria a través de reestructurar el sistema de subjetividades que la componen y sistemas normativos que la regulan todos esos dilemas cobran vida y abren un campo de posibilidades y complejidades que son las que quiero explorar en este caso. Esto es evidente cuando se explora el conjunto diverso de tesis e hipótesis sobre los procesos que han dado lugar a esos cambios.

Por un lado, está la idea de que las nuevas tecnologías comunicacionales han introducido una profunda mutación en las formas de construir relaciones sociales y de vinculaciones con el saber entre los adolescentes de finales del siglo XX e inicios del XXI. En esta perspectiva, el dilema que acecha a la educación secundaria es que los agentes adultos del sistema educativo, y todo el dispositivo educativo en general, estaría constituido en base a un modelo cultural (un sistema que articula componentes cognitivos y emocionales) que no se corresponde con esta nueva modalidad de construcción de relaciones, conocimientos y emociones.

Otra tesis frecuente es que ha existido una profunda reconfiguración de los vínculos entre géneros y generaciones, tanto en el ámbito escolar como familiar, lo que introduciría muy importantes cambios en la forma de regulación 'legítima' de esas relaciones. Dentro de esta noción general, es posible reconocer al menos tres aproximaciones específicas:

a) Una perspectiva propone una lógica fundante de los cambios que es de largo plazo. En esta visión, la propia dinámica de la cultura e institucionalidad 'moderna' conduciría a una nivelación de las relaciones jerárquicas o estamentales entre generaciones y llevaría a una modalidad crecientemente temperante de vinculación. Esto introduciría una profunda modificación en la manera de constitución de la autoridad legítima, tanto en el ámbito familiar como escolar. El cambio no sólo conduce a un nuevo tipo de relación inter-individual entre adultos y adolescentes, sino también a nuevos marcos de regulación institucional que consagrarían modelos alternativos de interacción.

b) Con un marco temporal —de grandes cambios— similar, otras interpretaciones atribuyen las mutaciones en la subjetividad de jóvenes y agentes del mundo escolar a la

transformación del lugar de la escuela y sus actores en relación a la articulación entre mercado y estado. En esta perspectiva, las transformaciones ocurridas durante la última etapa de la modernidad (la posmodernidad) habría desarticulado la capacidad mediadora del Estado –y con ello del sistema educativo—como locus de construcción de formas de pertenencia colectiva, y este habría sido sustituido por la identificación que se constituye mediante la adquisición de símbolos de pertenencia que obedecen a las lógicas del mercado de consumo. Allí, la escuela y el saber como entidad articuladora de la sociedad perdería incidencia en comparación con una lógica mercantil, que coloca a la educación como una mercancía a la que sólo tienen acceso algunos, y a la que otros tienen un acceso tan restringido que no haría 'sentido' en la construcción –tanto imaginaria como real-- de sus trayectorias biográficas.

c) Una tercer tesis ve en el proceso de democratización de la sociedad argentina desde 1983, una fuerza que impulsaría también modificaciones en los regímenes de regulación de la autoridad escolar. Y que debería, junto a ello, también promover la configuración de una subjetividad ciudadana de los alumnos y alumnas.

En una vena algo distinta de la anterior, aunque no totalmente desvinculada de la tesis 'a' y 'b', otros han relacionado las mutaciones culturales en el ámbito educativo a las transformaciones estructurales que sufrió la sociedad argentina (aunque no sólo ella) desde mediados de la década de 1970. En esta perspectiva, crecientes niveles de desempleo, pobreza, segregación urbana y limitación de acceso a servicios sociales básicos habrían configurado un proceso 'descivilizatorio': la descomposición de las estructuras emocionales y cognitivas que, adquiridas a través de las interacciones cotidianas en el ámbito familiar, permiten la incorporación de capitales culturales y simbólicos en el ámbito escolar—y que potenciados allí facilitan la integración más plena a la sociedad, a través del mercado de trabajo, el ejercicio político de la ciudadanía, etc (Tenti,1999). Así, los cambios culturales en el sistema educativo se concentrarían entre quienes son más afectados por estas transformaciones, segmentando notablemente la experiencia educativa (Kessler, 2002).

Las tesis e hipótesis que conforman el campo de estudios sobre los cambios de la educación secundaria en las últimas décadas abren una agenda compleja. Una primer cuestión es que la dimensión diacrónica del proceso es múltiple. No se trata sólo de que, como es evidente, lo que hoy ocurre en la escuela secundaria es resultado de un devenir que articula algunas dinámicas de muy largo plazo con otras de mediano o corto aliento. También, se devela que esa diacronía tiene lugar en múltiples dimensiones, no del todo concurrentes. Las mutaciones ocurren en la composición sectorial de la sociedad, pero también en la cultural e institucional. Pero además, esos cambios no necesariamente participan de la misma lógica. Es decir, cada dimensión puede ser relativamente independiente de las otras, por lo que debe ser comprendida en una particularidad que es específica e irreductible a los otros aspectos del proceso. Esto sugiere una segunda cuestión, y es que la comprensión sincrónica de las transformaciones subjetivas y de las regulaciones normativas que pueden observarse en un lugar y momento determinado (en una escuela específica en un año específico, por ejemplo) no puede realizarse desde una clave interpretativa única. Pongamos por caso que si observamos cómo se procesa un nuevo principio de autoridad legítima en la interacción entre un alumno y un docente, la forma

de esa interacción puede estar expresando tanto cambios en la concepción de vínculos inter-generacionales que resulta de la propia dinámica cultural de las instituciones de la modernidad, como el resultado del impacto en las modelaciones cognitivas y emocionales que resultan del proceso de pauperización en argentina, ocurrido desde la década de 1970 y sobre todo en la de 1990. E, incluso, lo más probable es que observemos las complejas formas en que esos dos patrones se articulan en un momento y lugar determinados: vg., cómo los cambios en la sensibilidad a la autoridad que es inherente a la lógica de la modernidad es procesada por actores afectados por los cambios estructurales.

La hipótesis que propongo en este trabajo es que estas dinámicas complejas se expresan además de maneras diversas. Si retomamos la antigua dicotomía entre modelos nomológicos y comprensivos de explicación, las dinámicas de transformación que caracterizan el ámbito de la educación secundaria en algunos casos pueden ser captados, como sistemas recurrentes, que incluso se manifiestan con bastante consistencia en acercamientos estadísticos. En otros casos, estos acercamientos no permiten una comprensión cabal del fenómeno y requieren de dispositivos centrados en la particularidad y que aprovechen la capacidad empática del investigador. Así, la complementariedad entre estos dispositivos metodológicos no estaría tan sólo, ni tampoco centralmente, en la posibilidad de, digamos, confirmar mediante un tipo de dato lo que hemos encontrado en otros. Sino en captar por unos procedimientos procesos que asumen una característica tal que no pueden ser comprendidos de la misma forma por mecanismos alternativos. Si bien en un texto breve como el presente no es posible una demostración exhaustiva de cómo podría operar esta estrategia de indagación, intentaremos mostrar la plausibilidad de este punto de vista trabajando sobre un contraste posible entre investigaciones diacrónicas y sincrónicas referidas a los cambios en la subjetividad y normatividad de la escuela secundaria. El contraste surge de explorar una investigación diacrónica primero y sincrónica después. En ese contraste se revela también la potencialidad de combinar aproximaciones que buscan la regularidad con otras que se detienen en lo particular.

La reconfiguración escolar como diacronía

Una cuestión que surge apenas uno se aproxima a las diversas tesis que buscan explicar la reconfiguración subjetiva y normativa del mundo de la educación secundaria es que estas proponen cronologías diversas, aunque no necesariamente contradictorias. En algunos casos, se trata de procesos pluriseculares; el decurso de una dinámica constituida en las instituciones modernas que se consolidaron durante los siglos XVIII y XIX. En otros casos de procesos más breves, la mutación de la sociedad salarial a partir de los años 1980, la democratización argentina más o menos a partir de esa misma década, el desarrollo de vínculos sociales a través de medios electrónicos: las llamadas 'redes sociales', ya en el siglo XXI.

Tal vez uno pueda encontrar un nodo para desentrañar secuencias tan diversas concentrándose en las transformaciones de género y generación que tuvieron lugar en el mun-

do occidental luego de la Segunda Guerra Mundial y que eclosionaron en la Argentina hacia los años 1960 y 1970. En esas décadas se hace visible una profunda mutación en cómo se conciben las relaciones entre varones y mujeres (incluidas nuevas concepciones de la sexualidad), entre padres e hijos, y entre docentes y maestros. Junto con esto, son décadas en las que también emerge, aunque con diversidades, una nueva noción de la juventud como sector social; una percepción que no queda tan sólo como construcción de 'categoría' que discierne *abstractamente* entre distintos sectores etáreos. La nueva concepción de la juventud adquiere también la forma de nuevos patrones de consumo, de nuevas formas de politicidad, de nuevas rutinas temporales y espaciales. Es importante indicar que estos cambios expresados a la vez en concepciones y en prácticas, devienen tanto de modificaciones en los sistemas cognitivos y emotivos de los actores sociales, como de mutaciones en las condiciones materiales de existencia. Son cambios que acompañan con desfazajes y matices, a los procesos de industrialización y urbanización, y a la expansión del acceso a los bienes de consumo durables —los electrodomésticos, pero también notablemente el automóvil que incide decisivamente en cómo se reconfiguran las rutinas temporales y espaciales en ese sector etáreo.

No hay espacio aquí para una cabal reconstrucción del tenor y profundidad de estos cambios, pero una breve recorrida por fuentes periodísticas ilustra al menos sus aspectos principales. Por ejemplo, es claro en esos años un proceso de diferenciación de los consumos culturales en los nuevos tipos de música y moda utilizadas. Más aún que en las grandes capitales argentinas, las fuentes muestran el impacto de esos cambios en pequeñas ciudades del interior. Allí puede verse claramente cómo la sociabilidad intergeneracional que ocurría, entre otras cosas, en los bailes donde asistían conjuntamente progenitores y sus descendientes a escuchar grupos de 'típica' y 'jazz' van mutando hacia eventos exclusivamente juveniles donde se escucha Rock y Twist. La progresiva caída en desuso de la figura de la chaperona, una tía o hermana mayor, o a veces incluso la madre, que acompañaba a una pareja de novios durante sus salidas para controlar la efusividad de los arrumacos, muestra en parte esa evolución.

La transformación tecnológica no es ajena a estos cambios. La radio y los tocadiscos portátiles—el emblemático Wincofón, creado en 1957 y popularizado a mediados de los '60-, el abaratamiento relativo de los discos, todo ello va permitiendo a los jóvenes 'independizarse' del control adulto. La nueva parafernalia electrónica permite a la música desplazarse fuera del hogar e incluso de las confiterías o locales específicos, hacia espacios de gestión autónoma de los jóvenes. Este proceso se articula con la aparición de los 'asaltos' (reuniones organizadas autónomamente por los jóvenes aunque dentro del hogar) como práctica frecuente. Incluso, algunos episodios reflejados en la prensa, donde un padre se queja amargamente al ver la sigla S.V. (sin viejos) en una invitación a una fiesta bailable muestra el impacto de los cambios en esos años. Modas propiamente juveniles, como el surgimiento del 'vaquero' o el 'blue jean' representan también parte de ese proceso de autonomización de la juventud, que ya no asume un decurso en la sucesión de atuendos que represente el progresivo pasaje a la edad adulta, como la transición del pantalón corto al largo. También, la moda evidencia, a la vez, la nivelación de género y la nueva concepción de la sexualidad propia de esos años. Por un lado, aparece la moda unisex: nuevamente los vaqueros juegan un rol protagónico, ahora

también concebidos como prenda posible para las mujeres. Pero además, la aparición de la minifalda o los hot pants, evidencian la creciente concepción de la sexualidad como algo admitido y 'natural', en vez de culposo y reprimido (ver Gallo y Míguez, e/p., para una descripción más cabal de estos cambios).

Notablemente, estas mutaciones no ocurrieron sólo como cambios en patrones de consumo cultural, o apenas como modificaciones 'de hecho' de los vínculos intergeneracionales, el proceso fue acompañado por un complejo rediseño —en gran medida explícito y conciente— del modelo cultural (estructura de cogniciones y emociones) sobre el que podían legitimarse esos cambios. Las décadas intermedias del siglo XX habilitaron nuevas preguntas sobre los vínculos entre padres e hijos. Estos cobraron, incluso, nuevos sentidos a la luz de las transformaciones que estaba experimentando el ideal tradicional de familia. El nuevo papel asumido por la mujer, más igualitario y más público, ponía en cuestión el ideal tradicional que remitía su función a la esfera doméstica. Pero más allá de ello, la prédica psicoanalítica y las nuevas teorías sobre la infancia y las prácticas de crianza revisarían las formas tradicionales de relación filiatoria.

En los correos de lectores de diarios de ciudades intermedias del interior de Buenos Aires, como Tandil o Bolívar, era común encontrar recomendaciones de médicos y en algunos casos de psicoanalistas respecto de nuevas formas de vinculación con los niños y jóvenes. Se trataba, fundamentalmente, de que los padres "pudieran escuchar y demostrar ser buenas compañías". Estas apelaciones a una actitud más comprensiva revisaban las formas tradicionales de ordenamiento jerárquico de las relaciones paterno – filiales. Los padres debían "equilibrar" la severidad con el "cuidado amoroso".

La presencia del discurso psicoanalítico no parece haber sido ajena a esta cuestión. Los nuevos mandatos en torno a la paternidad surgieron de la mano de un nuevo paradigma de crianza de los niños de corte psicológico, instalado tibiamente en los medios hacia mediados de los años 50, pero ampliamente difundido en los años 60. Esto puede verse por ejemplo en la columna titulada 'Escuela para Padres' que entre 1956, y hasta 1967, Eva Giberti – psicóloga y asistente y social, quien junto a Florencio Escardó fueron los máximos difusores del psicoanálisis en los años 60 – empezó a publicar en el diario La Razón. Desde allí, Giberti propuso: "un programa de corte psicológico para la educación de los niños basado en la aceptación de la individualidad y la autonomía infantil y el rechazo de la violencia y el autoritarismo en las relaciones familiares" (Cosse, 2008: 12). La popularización de estas ideas no se manifestó sólo en los correos de lectores o en columnas 'especializadas' en los diarios. La idea de vínculos más equitativos y un acercamiento afectivo entre padres e hijos, se plasmó también en avisos publicitarios en los que los padres eran definidos como 'el mejor amigo' de sus hijos. O en casos en los que los avisos utilizaban un trato pronominal informal (el tuteo o voceo) en los diálogos ficcionados entre padres e hijos que componían esos avisos (Gallo y Míguez, e/p).

La profundidad y potencia de estas transformaciones se revela notablemente en su perdurabilidad y profundización en el tiempo. Un dato interesante es que las nuevas concepciones de género y generación perduraron en la esfera privada e incluso adqui-

rieron ciertas manifestaciones públicas en ciudades del interior durante la dictadura militar (1976-1983). Si bien esta se planteó como uno de sus objetivos básicos 'restituir' el 'verdadero y tradicional sentido de la autoridad', sobre todo en el ámbito de la familia, no siempre logro la aquiescencia de la población. Por ejemplo, en 1978 algunos municipios del interior bonaerense buscaron reforzar la prohibición de la presencia de menores de 18 años en bares, confiterías y locales nocturnos (normativa que, a juzgar por las constantes clausuras de locales, no parecía cumplirse mucho). Esto suscitó protestas de padres y jóvenes. Por ejemplo en Lobería, las protestas culminaron en una pueblada, con asamblea en el recinto del ex concejo deliberante y pedido de explicaciones al intendente incluidas. En Tandil, la normativa que estipulaba el horario permitido de permanencia de los adolescentes en los lugares nocturnos hasta las 22.00 dio lugar a un debate público. Los padres pedían que sus hijos participaran del mismo, puesto que era necesario "escucharlos y acordar con ellos". Los adolescentes se hicieron oír, logrando una "flexibilización" que extendía el horario por dos horas más.

Si estos ejemplos ponen en evidencia cómo, aún en los contextos más desfavorables, las mutaciones culturales de los años '60 se sostuvieron y generaron resistencias frente a un poder concentrado y letal, es claro que estas modificaciones cobraron nuevo auge y mantuvieron sus efectos luego de reestablecida la democracia en 1983. Un ejemplo evidente son las sucesivas reformas del Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Media de la Provincia de Buenos Aires de 1958, que concretaron la creación de los Consejos de Escuela en 1988 y que mediante las resoluciones provinciales de 2002, 2003 y 2009 han tendido a equilibrar progresivamente las disimetrías de poder entre adolescentes y adultos en el medio escolar.

La tentación de profundizar en la descripción de estos procesos debe ceder aquí frente a la necesidad de retornar a cuestiones más analíticas. Si volvemos al marco de las diversas tesis sobre la reestructuración de subjetividades y normas en la educación secundaria, esta breve descripción del proceso permite postularlo como resultado de varios cambios concurrentes y de diversa duración. La emergencia de la cultura juvenil y la reestructuración de los vínculos entre géneros y entre generaciones de las décadas intermedias del siglo XX distan mucho de ser una exclusividad argentina. Ya Hobsbawn (1998) había señalado que esos años se caracterizaron por la eclosión de una cultura juvenil rebelde que, entre otras cosas, se expresó en esas redefiniciones de los roles familiares y vínculos etáreos. Es en parte posible interpretar estos cambios como parte de un proceso, como el señalado por Elias (1998), de atemperación de las relaciones de jerarquía entre padres e hijos y parte ineludible de las dinámicas que llevan al autocontrol del sujeto, más que a su regulación por medios coactivos o coercitivos externos.

En el caso argentino, claro es, este habría interactuado con contratendencias. Por ejemplo, la práctica violenta de la política que algunos jóvenes asumieron en esos años. Pero, más allá de ello, también es posible pensar que la dinámica de la democratización que tuvo lugar desde 1983 con las sucesivas reformas de la normativa escolar se inscribe como una instancia más y más específica de atemperación de las

relaciones de jerarquía y autoridad entre generaciones. En este sentido, podríamos decir que las mutaciones culturales de las décadas intermedias del siglo XX y las transformaciones institucionales ocurridas desde sus décadas finales, se inscriben en una lógica de más largo aliento típica de la modernidad. Sin embargo, esto no engloba todo lo que hay.

Queda la pregunta de cómo se inscriben las mutaciones del mercado de trabajo y del rol del estado y la educación en esta dinámica. Y dentro de ello puede incluirse la cuestión específica de cómo se consideran las mutaciones de la estructura social que habrían conducido a la desestructuración de las disposiciones cognitivas y emocionales que permiten la integración al medio escolar (la descivilización). Si bien ambos procesos parecen ubicarse como 'contratendencia' a las dinámicas de nivelación y pacificación de los vínculos sociales, la cuestión es más compleja que simplemente haber descubierto una paradoja. Las mutaciones de los sistemas de relaciones sociales que integraban mediante el trabajo y la educación, a la vez no se excluyen con los que promueven una autoridad adulta más equitativa y no afectan igualmente al conjunto de la población. Entonces, lo que se pone en evidencia al desplegar este complejo conjunto de factores es que las mutaciones en los vínculos de genero y generación que eclosionaron en las décadas intermedias del siglo XX, no se continuaron linealmente en los procesos parciales posteriores. Si, aún en una visión sumamente esquemática, podrían encontrarse dinámicas más parciales inscriptas en ese proceso general, es también claro que hay otras que complejizan esa operatoria.

Pero antes de conducir estas reflexiones a una síntesis, nos queda un cabo suelto por atar. Cuando uno mira los procesos que subyacen a las mutaciones de la subjetividad y los sistemas normativos de la educación secundaria es claro que, al menos, desde la segunda posguerra la introducción de 'nuevas tecnologías' ha sido más la regla que la excepción. Estas tecnologías siempre inciden en la forma en que se componen las relaciones sociales, pero no establecen *per se* el sentido que esos cambios tendrán. Es el substrato cultural pre-existente y en elaboración el que parece dar forma a esos cambios. De manera que si esos dispositivos catalizan las transformaciones en algún sentido determinado, ese sentido no es definido por los dispositivos en sí, sino por el sistema de significaciones que se construyen a través de ellos. En este sentido, lo que estos dispositivos develan no es algo 'distinto' de lo que ya esta inscripto en dinámicas de transformación mayores.

En definitiva, reseñar las tesis sobre las transformaciones subjetivas y normativas de la educación secundaria sugiere que estas devienen de un proceso cultural de mutación de las relaciones genero y generación hacia formas más equitativas y temperantes de ejercicio de autoridad. Pero también de una dinámica de profundización de las diferencias sociales. Esto generaría una composición heterogénea de los procesos que explican las mutaciones de la subjetividad y de la normatividad en el sistema de la educación secundaria. Es decir, que lo que en su manifestación fáctica puede aparecer como emergente de un mismo proceso, en rigor pueden obedecer a la combinación de procesos con lógicas diversas pero situacionalmente concurrentes.

Las diversas tesis sobre cómo habría mutado la educación secundaria sugiere, a su vez, posibles hipótesis sobre su configuración presente. En este sentido, una potencial complementariedad entre aproximaciones diacrónicas y sincrónicas, es que las primeras sugieren posibles escenarios para las segundas, y que a su vez estas últimas permiten agregar (o no) plausibilidad a lo estimado en la aproximación histórica. Aunque no hay aquí lugar para análisis detallados, la exploración de algunas de las hipótesis que surgen de la aproximación histórica pueden revelar al menos parte de lo que esta en juego. De acuerdo a las tesis diacrónicas es posible pensar que: a) las mutaciones en los vínculos de genero y generación producidas desde la segunda posguerra darían lugar a una nueva constitución subjetiva y nuevos parámetros normativos de los actores que integran el sistema de la educación secundaria, y esto se manifestaría en un trato menos jerárquico y en una normativa más igualitaria; b) las transformaciones de la estructura social ocurridas desde los años 1970 y sobre todo en 1990 habrían desestructurado la subjetividad de los sectores más postergados de la sociedad y tendrían una integración más conflictiva al medio escolar.

La reconfiguración escolar como sincronía

En los últimos años han existido un conjunto de estudios cualitativos y cuantitativos sobre el fenómeno de la conflictividad escolar que permiten alguna ponderación de las hipótesis precedentes. Varias indagaciones cualitativas han tendido a confirmar que, particularmente entre los sectores más postergados, el escenario escolar esta atravesado por conflictos que provienen de que la constitución subjetiva de los alumnos y alumnas da lugar a formas de rebeldía frente a las cuáles no hay protocolos prestablecidos y legítimos de respuesta (Duschatsky y Corea, 2002; Previtali, 2008; Noel, 2008). Este desconcierto, no provendría sólo de que los cambios en la subjetividad colectiva da lugar a nuevas prácticas, sino a que también la gestión de la autoridad escolar ha mutado hacia nuevos formatos (más diálogicos, menos verticales y que no permiten medidas expulsivas) que deslegitiman las formas tradicionales de regulación de la 'conducta'. En línea con la hipótesis de la desarticulación entre mercado y estado y con la idea de un proceso descivilizatorio que habría afectado a los sectores más postergados, estos trabajos corroborarían la idea de que una mayor conflictividad escolar habría surgido como resultado de transformaciones estructurales. Pero también pone en evidencia que parte de los conflictos provienen de nuevas consideraciones respecto del ejercicio de la autoridad adulta. Es decir, las dinámicas civilizatorias se combinarían con las descivilizatorias.

Si bien no hay espacio aquí para un análisis cabal del asunto, algunos ejercicios permiten explorarlo producitvamente. Para ponderar los modelos de gestión de la autoridad reconocido por actuales alumnos de escuela secundaria en una encuesta indagamos sobre qué modelos reconocían en sus familias. Como puede verse en la siguiente tabla, preguntamos sobre la forma en que se toman decisiones en la familia, diferenciando entre modelos dialógios (alternativa 2), verticalistas (alternativa 3 y 4) y liberales (alternativa 1) de gestión de la autoridad.

Tabla I: ¿En general, cómo se toman las decisiones en tu familia?

	Bajos	Medios y medio bajos	Medio altos y altos
1) Cada uno puede actuar según su propio parecer y nadie es obligado a hacer lo que no le gusta.	29,7	8,3	0
2) Las decisiones las toman los mayores teniendo en cuenta la opinión de todos.	29,7	75	90,9
3) Las decisiones las toman los mayores sin tener en cuenta las opiniones de los más chicos.	24,3	10	4,5
4) Se hace lo que dice el jefe de la familia porque se considera lo mejor.	13,5	1,8	0
No sabe / no contesta	2,7	5,5	4,5
Total	100	100	100

En promedio, en torno al 70% de los encuestados identificó al modelo dialógico como dominante en su familia, pero existieron variaciones bastante importantes entre sectores sociales. En los sectores sociales más bajos (definido según nivel socio-educativo) hay una mayor heterogeneidad en los modelos de gestión de autoridad familiar, con una cierta tendencia a que predominen las formas menos dialógicas expresadas en la combinación de las alternativas 3 y 4. En los sectores medio-bajos, medios y medio altos y altos el modelo dialógico es claramente predominante. Esto, en principio, implica una 'coincidencia' con la idea de que existiría un proceso de moderación de la autoridad que tendría un efecto menor en los sectores de menores ingresos y nivel educativo.

Otra cosa que revela la encuesta es que esta articulación compleja entre modelos de autoridad y sectores sociales, no permite tampoco estimaciones simples sobre la forma en que se estructura la relación con la normativa y conflictividad escolar. Por ejemplo, al preguntarle a los alumno/as su grado de acuerdo con la afirmación 'las reglas de la escuela me parecen justas', encontramos que el 64,7% de los alumnos de escuelas de sectores bajos estaba de acuerdo con ellas, mientras que sólo el 15,9% de los alumnos de escuelas de sectores medios altos y altos lo estaba. A su vez, en las escuelas de clase media y media baja el porcentaje oscilaba entre el 55 y el 70%.

Observar las posibles formas de conflicto entre alumno/as también reveló patrones complejos. Cuando preguntamos si los alumnos se habían sentido aislados por sus compañeros descubrimos que esta forma de tensión tenía una incidencia mayor en escuelas de mayor nivel socio-económico: en los sectores medios altos y altos, solo un 50% de los alumnos declaró que nunca había experimentado esa sensación, en cambio el porcentaje era del 64% en los sectores socioeconómicos más bajos. En los sectores medios y medios bajos el porcentaje osciló en torno al 50%. En contraposición, cuando preguntamos a los alumnos si se habían peleado a golpes con otros compañeros encontramos una tendencia opuesta. En las escuelas de sectores bajos un 64,9% respondió que nunca lo

había hecho, mientras que el porcentaje fue del 77% en las escuelas de sectores medios y medio altos.

Estos datos muestran la dificultad de postular procesos lineales a la hora de comprender cómo es que transformaciones de largo plazo pueden impactar en la cotidianeidad de las escuelas del sistema de enseñanza secundaria. La moderación de las formas de autoridad en el ámbito familiar, pueden resultar en mayores niveles de conflictividad con la normativa escolar, como así también asociarse a mayores niveles de conflictividad social entre alumno/as. Mientras que, por otro lado, modelos de autoridad más jerárquicos con mayor incidencia en sectores socio-económicos más bajos pueden relacionarse a un menor conflicto con la norma institucional pero a una mayor incidencia de la violencia física (los datos que muestran estas asociaciones no fueron incluidos por razones de espacio, pueden consultarse en Míguez y Gallo, e/p). Otra cosa que revelan estos datos es que en general la conflictividad escolar (ya sea con las normas o entre compañeros es una cuestión de minorías).

Si ahora utilizamos lo que sugieren estos datos para estimar la plausibilidad de las tesis de cohorte diacrónico, se abren múltiples interrogantes que permitirían orientar una agenda de investigación. Por un lado, se pone en evidencia que los cambios en la escuela secundaria resultan de la interfase de dos procesos básicos. Por un lado, una mutación en la forma de concebir los vínculos intergeneracionales de autoridad que han impactado en las familias, pero también en la manera en que el propio dispositivo institucional concibe la gestión de la autoridad en la escuela. Por otro lado, cambios en las estructuras emocionales y cognitivas de los alumno/as de los sectores más postergados producto de transformaciones de la estructura social. Pero estos dos procesos no ocurren aisladamente. Los datos de la encuesta muestran que aún siendo menores en términos relativos, las formas dialógicas de gestión de la autoridad familiar tienen incidencia en los sectores socio-educativos más bajos. Y, además, que en las escuelas a la que concurren estos jóvenes, los modelos dialógicos de gestión de la autoridad escolar también están presentes. Además, la encuesta pone en evidencia que esta combinación no produce patrones simples de conflictividad. Por ejemplo, la preeminencia de modelos dialógicos de autoridad en los sectores más acomodados, parece relacionarse a conflictos mayores con la normativa escolar y de sociabilidad entre alumno/as. Mientras que modelos más verticales de autoridad, parecen resultar en menos conflictos con la norma escolar, pero más conflictos expresados en violencia física. En este sentido, una cuestión importante al indagar sobre la reconfiguración de la subjetividad y de la normatividad en la escuela media, es poder explorar la diversidad de sentidos subyacentes a esas mutaciones de las pautas de autoridad y discernir lo que pueden resultar de procesos que reconducen a una suerte de anomia de otros que conducen a una suerte de democratización.

Finalmente, otro dato que no es nada menor es que la encuesta muestra que la incidencia de todas estas formas de conflicto afecta siempre a una minoría de la población escolar. Esto es particularmente relevante en la comparación con los resultados de la indagación etnográfica. Mientras la primera sugiere que los conflictos ponen en tensión al conjunto de las relaciones sociales que atraviesan a una comunidad escolar, la segunda indicaría que esos conflictos involucran como protagonistas sólo a minorías. Y en eso que si bien el

proceso de pauperización en términos materiales tuvo un impacto extenso en los sectores sociales más postergados, las mutaciones culturales que posiblemente acompañaron a ese proceso no fueron tan extendidas. Esto abre otra serie de interrogantes respecto de las 'dimensiones' de la conflictividad, no sólo, ni tanto en términos de medir la extensión del conflicto, sino de percibir sus variaciones entre la población afectada. Es decir, las formas en que la pauperización ha re-estructurado la subjetividad de los sectores afectados por ella no es homogénea. Puede ser que en algunos casos haya inducido de manera 'directa' una descomposición de núcleos tradicionales de sentido como el trabajo, la educación y la familia. Pero en otros casos, al menos como aspiraciones idealizadas estas siguen estando presentes, lo que agrega conflictividad en esa condición es que estos sectores deben construir sistemas de relación social con aquellos que han sufrido un grado de descomposición mayor de las formas de subjetividad convencional.

En pos de una agenda

El anterior recorrido ha seguido la estrategia de abrir la mayor cantidad de dimensiones posibles, a riesgo de no poder luego integrarlas a todas en una síntesis. Por eso, al menos en esta versión preliminar, he renunciado al formato de conclusiones convencionales que si quiera aspiren a esa posibilidad. En lugar de ello me propongo enunciar sólo algunos interrogantes y posibles estrategias para indagar en ellos:

- Un tema que surge del recorrido anterior es la necesidad de comprender la diversidad de formas y causas que subyacen a la re-estructuración de la subjetividad y la normatividad en la escuela secundaria. Esto implica trabajar sobre un doble estándar comparativo. Por un lado, ver cómo se reestructura la subjetividad comparando comunidades escolares de composición social diferenciada. Por otro lado, observando variaciones al interior de esas comunidades. Esto podría realizarse tanto en términos de observar cómo se articula la relación con la norma en cada comunidad escolar, como de la forma prototípica que asumen los conflictos entre alumno/as.

- Otra cuestión es la necesidad de 'dimensionar' el conflicto con la institucionalidad y en términos de convivencia escolar. Se trata de ver tanto qué formas de conflicto caracterizan a una escuela, como la extensión de los mismos en la población. Esto exige tanto de la indagación cualitativa como cuantitativa.

- Finalmente, algo no tan explícito en los planteos anteriores es que la diacronía de los cambios no es tan autoevidente como se supone. Si bien no nos hemos detenido en ello, no es claro que mucho de lo que se presenta como novedad sea en rigor tal. De manera que tal vez es necesaria una más precisa historización de formas de sociabilidad y normatividad pretéritas de la escuela para poder dirimir cuáles son los grados de cambio que han sufrido en las últimas décadas.

Finalmente, una cosa que no debe escapar a esta reflexión final es que la posibilidad de abordar estos interrogantes esta condicionada por una producción de datos que escapa

a las posibilidades individuales de un investigador. Poder trabajar a escala comparativa sobre todo con aproximaciones cuantitativas exige una estrategia de encuestas y relevamientos sistemáticos y prolongados en el tiempo, que sólo pueden ser llevados a cabo por los organismos centrales de planificación del sistema educativo. Si alguna función podemos jugar los científicos en ello es en demostrar insistentemente la necesidad de esta producción sistemática, prolongada y pública de datos. En el mismo sentido, hacer una historia social de las comunidades escolares que nos permita ver las formas de mutación exige un trabajo sobre fuentes como libros de matrículas, registros de actas, etc., que existen aunque no son siempre cuidadas y hechas públicas en el sistema educativo.

Bibliografía

COSSE, Isabella *Pareja, sexualidad y familia en los años '60*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2010.

DUSCHATZKY, S.; COREA, C. 2002. *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones.* Buenos Aires: Paidós.

GALLO, Paola; MÍGUEZ, Daniel. e/p 'Los Cambios Culturales en el Interior de Buenos Aires. Género, Juventud, y Familia desde mediados del siglo XX.' En: Barreneche, Osvaldo. *Historia Social de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires*: Univesidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires.

ELIAS, Norbert. 1998. 'The Civilizing of Parents'. En: Goudsblom, Johan; Mennel, Stephen. *The Norbert Elias Reader.* Oxford: Blackwell.

HOBSBAWM, Eric *Historia del Siglo XX*. Barcelona, Crítica, 1998.

KESSLER, Gabriel. 2002. *La Experiencia Escolar Fragmentada.* Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

NOEL, G. 2008. 'La Autoridad Ausente. Violencia y Autoridad en Escuelas de Barrios Populares.' En: Míguez, Daniel (comp.), *Violencias y Conflictos en las Escuelas.* Buenos Aires: Paidós.

PREVITALI, Malena. 2008. 'Violencias y Estrategias Institucionales. Análisis Comparativo en Dos Escuelas Medias de la Ciudad de Córdoba.' En: Míguez, Daniel (coord.). *Violencias y Conflictos en las Escuelas.* Buenos Aires: Paidós.

TENTI, Emilio. 1999. "Civilización y Descivilización. Norberto Elias y Pierre Bourdieu Intérpretes de la Cuestión Social Contemporánea." *Sociedad* Nº 14.

Epílogo

Nancy Montes, FLACSO / OEI

Durante los días 21 y 22 de mayo de 2013 se realizó en la sede de la FLACSO-Argentina, la I Reunión de Investigaciones en Educación Secundaria (RIES I), contando con la participación de 50 investigadores-docentes de universidades y centros de investigación de diversas regiones y jurisdicciones, así como especialistas vinculados a la temática con trayectoria en diferentes ámbitos (universidades públicas y privadas, ámbitos estatales, organismos regionales).

El Comité Científico se reunió en varias oportunidades poniendo especial énfasis en la definición del tipo de convocatoria, la modalidad de trabajo, las temáticas y la calidad de la participación de los equipos convocados. La preocupación central fue la de promover un verdadero espacio de discusión y de reflexión, tanto en la preparación de la reunión como en su realización.

La reunión contó con dos jornadas de trabajo, para las cuales se convocaron a equipos de investigación con trayectoria de al menos cinco años en el tema de investigación. En total se contó con 12 equipos que realizaron exposiciones. La agenda incluyó también un panel de apertura con la participación de Guillermina Tiramonti, Daniel Pinkasz y Sebastián Fuentes y un panel de cierre, en el que María Ester Mancebo (Especialista de Uruguay), Mariano Palamidessi y Nancy Montes presentaron comentarios y reflexiones sobre el trabajo realizado durante los dos días de trabajo.

La convocatoria se propuso los siguientes objetivos:

1. Contribuir a elaborar un estado de la cuestión sobre problemas, enfoques, metodologías y resultados de investigación en los estudios referidos a la escolarización de la educación secundaria en la Argentina

2. Generar un espacio para la discusión en torno a las siguientes preguntas y áreas temáticas:

- ¿Cuáles son las preguntas y problemas teóricos que guían la investigación actual en temas de educación secundaria?

- ¿Cuáles son las tradiciones de investigación social y educativa influyentes en la problematización de la educación secundaria en nuestro país y en la región en los últimos años?

- ¿Qué relaciones se ponen en juego entre el campo político, el campo académico y el campo pedagógico, en la investigación en educación secundaria de los últimos años?

3. Contribuir a desarrollar una agenda de investigación para los próximos años.

- Sugerir prioridades temáticas

- Definir áreas de vacancia en el país y en la región

- Señalar estrategias metodológicas a incorporar o desarrollar

Las 12 exposiciones fueron organizadas en tres ejes de discusión. Durante la reunión se privilegió el debate y tiempos razonables para las presentaciones, de manera que pudieran desplegar abordajes, enfoques, recorridos y para el intercambio entre expositores y especialistas en educación secundaria invitados. A partir de la evaluación hecha por los participantes y los integrantes del Comité Científico de la Reunión, se considera que los objetivos fueron cumplidos, por el grado de discusión e intercambio que se privilegió en la Reunión. Además de los equipos que estuvieron a cargo de la presentación de ponencias que esta compilación sistematiza, se invitó a un amplio número de especialistas que permitieron enriquecer las discusiones.

Además de dar cuenta de la organización queremos incluir los aspectos sustantivos que resultaron del trabajo en torno a cada eje temático..

El primer eje de la Reunión, denominado "Políticas y Gobierno. Estado y regulaciones", contó con la exposición de 4 equipos de investigación, representados por Jorge Gorostiaga (UNSAM/CONICET), Silvia Kravetz (UNC), Felicitas Acosta (UNGS/UNLP) y Guillermina Tiramonti (FLACSO/UNLP).

En relación con este eje se concluyó lo siguiente:

- Incorporar perspectivas histórico - comparadas y abordajes sistémicos de largo plazo que den cuenta de los efectos de las políticas de expansión en los modelos institucionales de la escuela secundaria.

- Ampliar los estudios de meso – nivel en políticas educativas

- Iniciar -o profundizar - aquellas líneas de investigaciones que indaguen en los contextos de producción de las políticas educativas

- Ampliar los enfoques de investigación a objetos de estudio de política que vayan más allá de los textos y de los discursos político - educativos

- Prestar atención a los marcos y a los procedimientos metodológicos para el estudio de las políticas educativas

- Enfocar los procesos de resignificación de las política por parte de los actores en las jurisdicciones y las instituciones educativas considerando, entre otros aspectos,

- los niveles de convicción entre los actores educativos sobre la legitimidad del mandato de inclusión de la escuela secundaria

- las estrategias efectivas desplegadas por los actores locales para mitigar la desigualdad,

- el impacto emocional y los efectos sobre la confianza que han dejado los procesos de reforma educativa en el personal docente.

En relación con las problemáticas de la expansión del sistema y la reproducción de la desigualdad,

- incorporar sistemáticamente las variables culturales para el estudio de la desigualdad educativa

- adoptar un abordaje relacional analizando las distancias entre grupos sociales

- considerar a la fragmentación como una producción de la sociedad misma en lugar de un factor externo a ella

El segundo eje, denominado "Formatos escolares - Trayectorias educativas" contó con la participación de equipos de investigación que vienen desarrollando enfoques y discusiones teóricas acerca de los modos en que la organización de la escuela secundaria participa de la producción de las desigualdades educativas tomando a las trayectorias educativas y escolares como eje de análisis. Contó con la exposición de Claudia Jacinto y Verónica Millenaar (IDES), Flavia Terigi (UNGS), Paula Pogré (UNGS), y Mariela Arroyo y Mariana Nóbile (FLACSO). Esta compilación no incluye la ponencia del equipo del IDES ya que se trató de una presentación que tomó como base un material ya publicado.

Las discusiones y conclusiones parciales pueden sintetizarse como sigue:

En relación con los abordajes teóricos

- Estudiar de manera integrada la expansión del sistema escolar, el acceso de nuevos públicos, los componentes de la organización escolar que participan de la producción del fracaso escolar y de la configuración de circuitos diferenciales de escolarización.

- Elaborar, reelaborar e incorporar categorías específicas permitan vincular el estudio de las transformaciones de las unidades educativas (el "establecimiento educativo") del nivel secundario a los procesos de expansión de la escolarización.

En relación con las trayectorias educativas y escolares:

- Poner foco en las condiciones específicamente escolares que configuran las trayectorias

- Estudiar las múltiples "transiciones" que atraviesan alumnos y alumnas como parte del estudio de sus trayectorias educativas; por ejemplo el pasaje entre niveles educativos, los cambios de establecimiento escolar, los cambios de cursos

- Considerar el peso del contexto local, el mercado laboral, etc.: los estudios de caso comparados entre escuelas de distintas provincias ("contextos diferentes e instituciones semejantes") sugieren que la repitencia, las sanciones, el trabajo juvenil y el abandono dan lugar a diferentes tipos de trayectorias según los contextos. Es decir que no en todos los contextos las "trayectorias no encauzadas" se configuran de la misma manera.

- El peso de las condiciones materiales físicas/edilicias como un factor estructurante de la desigualdad y como un factor valorado por los estudiantes

- El tipo institucional pareciera ser un factor explicativo en la trayectoria posterior de los y las estudiantes

En relación con los planteles docentes

- Las escuelas que proponen una organización escolar que facilita la diversidad en la trayectorias escolares de sus alumnos, parecieran constituirse también en ámbitos de socialización profesional que potencian las prácticas inclusivas

Desde el punto de vista metodológico

- Incorporar la perspectiva biográfica para conocer el margen de la individuación frente al determinismo institucional

- Emplear enfoques de investigación que incorporen la perspectiva de los estudiantes acerca de los factores de exclusión y que amplíen nuestras maneras de conocer cómo experimentan la diferencia

- Construir tipologías de trayectorias educativas en función del sentido de la experiencia escolar de los y las estudiantes

El tercer eje: Experiencia escolar, representaciones e identidades en la escuela secundaria, contó con la presencia de investigadores provenientes de la antropología, la psicología, las ciencias de la educación y la sociología. Participaron Diana Aisenson (UBA), Mónica Maldonado (UNC), Daniel Míguez (UNCPBA) y Carina Kaplan y Pablo Di Napoli (UBA/UNLP).

En relación con este eje se destacaron los siguientes puntos

En relación con la vida escolar

- Considerar como parte del estudio de la escolarización secundaria la construcción social sobre los problemas de la escuela. Por ejemplo, la idea de "violencia escolar".

- Avanzar en precisiones metodológicas y conceptuales para el abordaje del estudio de las instituciones educativas, su vida cotidiana , la interacción de su universo normativo con los patrones de sociabilidad juvenil

- Se planteó la necesidad de precisar más (conceptual y metodológicamente) cómo se aborda el estudio de las "instituciones".

En relación con los cambios culturales y su influencia en la escuela

- Articular el estudio de la convivencia escolar con las transformaciones de las relaciones de autoridad y de poder en las familias, en distintos grupos y sectores sociales

- Considerar de manera conjunta y articulada la existencia de tendencias "civilizatorias" y "des - civilizatorias" en la socialización contemporánea para el estudio de la integración social, la convivencia y la violencia en las escuelas secundarias

Hemos elegido este formato, la compilación de las ponencias presentadas y la difusión on line de las presentaciones realizadas en los paneles de cierre y de apertura que pueden consultarse en la página web institucional del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, ámbito institucional que también colaboró para la realización de la Reunión Científica: http://ecys.flacso.org.ar/divulgacion/en-los-medios/videos/

FLACSO
ÁREA EDUCACIÓN

PROGRAMA EDUCACIÓN, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD