

Presentación

La educación secundaria como objeto de investigación y de políticas públicas. Actualizaciones y debates

 Flavia Terigi

Nos ocupa un nivel del sistema escolar que es objeto de análisis a escala mundial y que, en América Latina en particular, ha sido afectado por distintas políticas de reforma. La investigación local no solo acompañó estos procesos, modificándose el peso relativo de los estudios sobre educación secundaria en el conjunto de la investigación educativa, sino que los preludeó a través de un conjunto de trabajos que convirtieron a la educación secundaria en objeto destacado de estudio en el campo de las Ciencias de la Educación y en tema de creciente exposición en la discusión pública.

Desde hace tiempo, la estrategia macropolítica de extender la escolarización secundaria bajo sus formas tradicionales muestra límites en la posibilidad de incorporar masivamente a quienes finalizan la educación primaria y de asegurarles un recorrido completo por el nivel. Los países de América Latina que más tempranamente expandieron su educación secundaria experimentan desde los años sesenta y setenta importantes dificultades debido a rasgos de la escuela secundaria tradicional, como la tendencia academicista de la formación que proporciona el nivel, el llamado enciclopedismo de su *currículum*, o la estructura fragmentada del puesto de trabajo de los profesores. Como señala Acosta,

La historia de la escuela secundaria es la historia de un tipo de institución que siempre “supuso” que recibía alumnos con el capital social y cultural correspondiente a su oferta y tuvo serias dificultades para dejar de lado ese supuesto frente a los procesos de masificación. (Acosta, 2011, p. 24)

Hace poco más de una década, propusimos un análisis de la matriz organizacional de la escuela secundaria, conformada por un *currículum* fuertemente clasificado, unos procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar, y puestos de trabajo conformados como colecciones de tiempos rentados que espejan las horas de clase de los estudiantes (Terigi, 2008). Esta matriz responde a supuestos sobre el funcionamiento del nivel secundario (como la clasificación del saber decimonónico, o la selectividad de este nivel educativo) que fueron estructurantes del nivel medio/secundario durante mucho tiempo.

Por entonces, investigaciones locales comenzaban a ocuparse de las reglas del régimen académico (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli & Sburlatti, 2009). Dicho de manera sintética, pusieron en evidencia que aspectos concretos de la experiencia de ser (y de

dejar de ser) alumno/a en la escuela secundaria quedan normados por los diferentes instrumentos formalizados y por regulaciones en estado práctico, configurando un conjunto de reglas poco flexibles y —para muchos/as estudiantes— algo inescrutables, que inciden en las trayectorias escolares de quienes asisten a nuestras escuelas y colegios en calidad de alumnos/as.

En distintos trabajos (más recientemente en Terigi, 2016), propusimos considerar los tres componentes de la matriz organizacional de la escuela media/secundaria y el régimen académico como *condiciones de escolarización* que han funcionado históricamente como límites para la expansión y que imponen dificultades específicas en los tránsitos de adolescentes y jóvenes por el nivel.

Durante muchos años, los límites que plantean las condiciones de escolarización en el nivel secundario se señalaron fundamentalmente para los y las adolescentes de los sectores vulnerabilizados¹ de América Latina. País por país, los análisis basados en estadísticas sociales han tendido a poner de relieve el alto porcentaje de adolescentes de sectores pobres que no logran avanzar en sus estudios secundarios y se encuentran en la condición definida por el sistema como “abandono escolar”. En un país como la Argentina, ese porcentaje ha rondado el 50% del total del “abandono”, según los análisis más recientes. Como señala Canciano (2018), es difícil comprender por qué queda invisible la otra mitad: en su tesis doctoral recientemente defendida, Canciano retoma datos de SITEAL² para recordarnos que, a los 17 años, el 31% de los adolescentes desescolarizados provienen de sectores medios y el 17% de sectores altos. Sobre la base de estos datos, señala la relación entre pobreza y abandono escolar como un “pensamiento automático”, una “verdad incuestionable” (Canciano, 2018, p. 75). Además de señalar sagazmente esa asociación y la invisibilidad de “la otra mitad”, Canciano sostiene que las políticas sobre educación secundaria toman el abandono escolar como el enemigo a combatir, y que las explicaciones asumen poco los rasgos de la escolarización. En contraposición, invita a considerar el abandono como “una producción inescindible del orden y de la regulación que instaura la propia escolarización como una tecnología de distribución, clasificación y evaluación del acceso al conocimiento escolar, según tiempos preestablecidos” (Canciano, 2018, p. 33).

Este *dossier* se ubica en un momento de la investigación educativa en el que distintos países de la región tienen en su acervo políticas que han intentado, con suceso desigual, modificar la educación secundaria. Señala Acosta: “Fueron las políticas, bajo la forma de reformas, las que dieron cuenta del desajuste entre la obligatoriedad, o forzar la expansión, y la organización de la escuela secundaria” (Acosta, 2019, p. 4). El *dossier* reúne una serie de trabajos (a los que se sumarán otros en el siguiente número de la Revista) que actualizan el estado de situación en la universalización del nivel, que documentan algunas políticas educativas que se proponen transformarlo, y que presentan investigaciones que profundizan en los rasgos que toma la escolarización secundaria en la actualidad, entre ellos las decisiones de enseñanza y las características de la experiencia de formación que estaría produciéndose en las instituciones de este nivel escolar.

Sobre políticas educativas y trayectorias escolares

Numerosas voces señalan que la escuela secundaria sostiene una propuesta de escolarización que plantea grandes restricciones para su universalización. Frente a las dificultades en la escolarización de los sectores vulnerabilizados, pero también frente a la crítica a la escuela secundaria tradicional, se ha instalado en el discurso educativo la idea de la necesidad de explorar “nuevos formatos” en la escolaridad. En tanto la expresión “nuevos formatos” pretende contraponer ciertas novedades (como la reorganización

1. Tal como señalamos en numerosas oportunidades, preferimos la expresión “vulnerabilizados” por sobre “vulnerables”, que retomamos de Loyo y Calvo (2009), porque expresa la vulnerabilidad como situación en que se encuentran determinados sectores de la población por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.

2. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, proyecto de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO: <https://www.siteal.iiep.unesco.org/>

interna de las instituciones, la flexibilización de tiempos y espacios, o la creación de nuevas funciones en el ámbito institucional, entre otras) a los aspectos estables de la matriz organizacional y el régimen académico, en este trabajo preferimos términos con mayor carga conceptual, como los de *gramática de la escolaridad* (Tyack & Tobin, 1994) y *forma escolar* (Vincent, Lahire & Thin, 2001), sin que ello implique desconocer el peso que ha tomado la idea de “formatos” en los documentos de las autoridades educativas y en la literatura reciente.³

La investigación reciente se ha hecho eco de las intenciones de modificar las condiciones de escolarización. En la última década, han sido numerosos los trabajos que, con diversos grados de cobertura, han relevado en terreno el funcionamiento de las propuestas institucionales que toman forma en los procesos de transformación de la educación secundaria.⁴ Desde nuestra perspectiva, lo que subyace a estas iniciativas es la expectativa de que la modificación en las estructuras organizativas de las instituciones educativas haga posibles las transformaciones en el nivel de las prácticas.

En el primer trabajo del *dossier*, “Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina”, Mariana Nobile y Verónica Tobeña reconstruyen los escenarios condicionantes de tres políticas provinciales recientes de transformación de la secundaria en la Argentina (las ya mencionadas escuelas de Nuevo Formato de Tucumán, el Programa Avanzado de Educación con énfasis en TIC —PROA— de Córdoba, y la reforma de la Secundaria en Río Negro). Las políticas seleccionadas son iniciativas estatales basadas en un diagnóstico de los límites del “formato” y de la propuesta pedagógica tradicional de la secundaria, que avanzan en una problematización de la relación que la escuela entabla con el conocimiento y la cultura contemporánea, poniendo foco en otras formas de trabajo pedagógico y de aprendizajes de los estudiantes. El trabajo aporta nueva información relativa a experiencias de reforma del nivel secundario que se encuentran en desarrollo actualmente en la Argentina. Un contenido sugerente del trabajo es la propuesta de las autoras de reflexionar sobre las teorías de cambio que ponen en juego, en sus interrogantes finales sobre los distintos “modelos de gestión del cambio” y sus hallazgos sobre la regulación, en cada caso, de las dimensiones que intervienen (como los recursos, los perfiles docentes o las políticas de formación). En este sentido, el trabajo de Nobile y Tobeña se ubica en la línea de otros (como Steinberg, Tiramonti & Ziegler, 2019) que registran la diferencia entre una *teoría acerca del objeto* que se quiere transformar (en nuestro caso, una teoría acerca de la escuela secundaria y del “formato” a proponer) y una *teoría acerca del cambio*, es decir, acerca de los procesos por medio de los cuales suponemos que van a producirse transformaciones, y de qué clase. Por nuestra parte, coincidimos con Fullan (2003) en que nuestros modos habituales de introducir cambios simplemente no funcionan, por lo cual encontramos de gran interés que las investigaciones se (nos) interroguen sobre los modelos de cambio que sostienen las políticas.

Por fuera de la consideración de políticas específicas, Rosario Austral, Luciana Aguilar, Yamila Goldenstein Jalif y Silvina Larripa presentan en “Aproximaciones a las trayectorias escolares en la educación secundaria de la Ciudad de Buenos Aires” un análisis de las trayectorias escolares en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Considerada la jurisdicción más rica del país (de un país que no es rico, debe recordarse), destacada como la que presenta sistemáticamente los mejores indicadores educativos, analizar las formas que toman en ella las trayectorias escolares contribuye a echar luz sobre las problemáticas específicas que se presentan en la universalización de la educación secundaria bajo condiciones comparativamente favorables y en el contexto de una gran ciudad. Otras investigaciones (por ejemplo, Pasquariello, 2019) han comenzado a estudiar las trayectorias en ciudades de tamaño mediano, incorporando una dimensión territorial no tan presente en los primeros estudios sobre trayectorias, que nos permite destacar que las grandes ciudades presentan dinámicas

3. Como caso de utilización del término en la política pública, en el artículo de Nobile y Tobeña, que abre este *dossier*, se verá que “Nuevo Formato” fue la expresión elegida por las autoridades educativas de la provincia argentina de Tucumán para identificar un modelo organizacional que busca modificar la cultura institucional de la secundaria para hacerla accesible a “colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos”.

4. Cfr. entre otros, Acosta (2019).

específicas que es necesario comprender mejor, comprendiendo los “escenarios territoriales heterogéneos al interior de la ciudad”. Como es de práctica en los estudios sobre trayectorias, las autoras nos recuerdan que, para seguir recorridos de los sujetos, se requerirían sistemas de registro nominal, y que las estadísticas sociales y educativas aportan miradas “sincrónicas” que permiten diagnosticar la situación de la *población* y que aportan indicios de procesos que podrían ser captados mejor con instrumentos “diacrónicos”. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cerca de 9 de cada 10 jóvenes de hasta 30 años alcanzan a concluir sus estudios secundarios —aunque esto ocurra de manera diferida—, por lo cual las autoras señalan que los problemas de cobertura en la jurisdicción son resultado del desgranamiento educativo antes que de acceso al sistema al inicio de la escolaridad secundaria. El artículo aborda el problema de las trayectorias escolares desde dos modos de aproximación: a partir de estadísticas oficiales sobre matrícula en el nivel medio mediante la reconstrucción de una cohorte teórica, y a partir de una encuesta a estudiantes de quinto año de 16 escuelas secundarias estatales. El trabajo de Austral, Aguilar, Goldenstein Jalif y Larripa explora distintos tipos de trayectorias seguidas por los jóvenes y plantea análisis sobre factores probablemente vinculados a la forma que adoptan las trayectorias escolares. Entre tales factores, desde nuestra perspectiva, el interés del estudio de los fenómenos de trayectorias radica en comprender los modos en que las condiciones de escolarización configuran los recorridos de los y las adolescentes y jóvenes.

Docencia y trabajo docente

La formación de las y los profesores, así como las condiciones de trabajo de quienes se desempeñan como docentes en las escuelas secundarias, han sido identificadas entre los componentes de la matriz organizacional de este nivel educativo y, en virtud de ello, como elementos importantes en la comprensión de las experiencias educativas que ofrece y de los problemas que presenta. Se ha insistido sobre el carácter especializado disciplinar de la formación inicial de las y los profesores, en desmedro de formaciones más atentas a las características del trabajo en las instituciones de nivel medio y a las distintas formas en que localmente, en cada establecimiento escolar, se presentan las denominadas *identidades juveniles*, siguiendo la conceptualización del trabajo de Pogliaghi en este *dossier*. Se ha señalado que los países de nuestra región tienen personal trabajando en los establecimientos de nivel secundario sin la titulación requerida para el ejercicio de la profesión, en número variable y distribuidos de maneras diferentes según asignaturas y localizaciones geográficas, en lo que se identifica como “lagunas cualitativas”.⁵ La situación no habrá de disminuir y probablemente aumente en los próximos años, debido a que la prolongación de la obligatoriedad escolar hasta el completamiento de la escuela media (una medida que ya han tomado muchos países y que es razonable suponer que tenderá a generalizarse) exigirá la ampliación de los planteles docentes y agravará el déficit preexistente en la provisión de personal titulado. Se identifica además la necesidad de contar con nuevas figuras docentes que puedan desarrollar funciones que las y los profesores no pueden solventar, bien por falta de formación para ello, bien por las condiciones materiales de su trabajo, pero también porque se considera que las escuelas secundarias requieren nuevos perfiles profesionales además de docentes formados para la enseñanza de las asignaturas del *currículum*. Los cuatro trabajos de este *dossier* que se centran en asuntos del trabajo docente en el nivel secundario acercan aportes a los asuntos antes enumerados.

5. Así designa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) la falta de docentes titulados en determinadas especialidades.

En “Representaciones docentes y logros en educación secundaria. Análisis del caso uruguayo”, María Ester Mancebo y Margarita Romero han procesado los microdatos de una Encuesta Nacional Docente realizada en Uruguay en el año 2015 para recabar las representaciones de las y los profesores de secundaria sobre su trabajo. El artículo señala que

estas/os comparten representaciones positivas sobre sus competencias para lograr que los estudiantes aprendan; según sus respuestas, su conocimiento disciplinar y su capacidad didáctico-pedagógica, constituyen fortalezas de su formación. Mancebo y Romero observan que estas representaciones sociales tan favorables sobre su actividad docente son muy distantes de los resultados educativos de la educación secundaria en Uruguay, a la que describen en una situación de estancamiento, y proponen la provocadora hipótesis según la cual la baja visualización de los docentes con respecto a las dificultades en el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de sus alumnos sería una de las causas por las cuales no ha sido posible avanzar en el país en procesos de cambio educativo de fondo. Decimos que la hipótesis es provocadora porque podría sobrevalorar las responsabilidades de los docentes en los problemas educativos que se presentan en la enseñanza media uruguaya, problemas que, como propusimos al comienzo de este trabajo, encuentran explicaciones tangibles en la matriz organizacional y el régimen académico. Por cierto, en línea con algunas de las limitaciones que la literatura identifica en la formación docente para el nivel, las y los profesores que responden a la encuesta reconocen como debilidades aspectos que son claves en la escuela media de hoy: la enseñanza a los alumnos que presentan mayor vulnerabilidad socioeducativa, la heterogeneidad cultural en los centros educativos, las dificultades de aprendizaje y el aprovechamiento educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Localizado en otro contexto, el trabajo de Natalia Noemí Fernández, Gisela Mónica Miñana y Micaela De Vega, “La configuración de las trayectorias docentes en las escuelas técnicas de la provincia de Neuquén: un análisis preliminar”, estudia las trayectorias de formación y laborales de técnicos y profesionales que se insertan en la docencia en dos escuelas técnicas de esta provincia. Las asignaturas de las especialidades técnicas, así como el Taller, constituyen parte de las “lagunas cualitativas” a las que nos hemos referido. Fernández, Miñana y De Vega analizan los modos en que unos y otros llegan a la formación técnica, y señalan algunos patrones característicos de esta modalidad del nivel secundario, como la elección de la docencia por parte de los técnicos recién egresados, sin tener formación pedagógica y debiendo asumir el desafío de constituirse en autoridad docente en relaciones pedagógicas con alumnos prácticamente pares en edad; o el retorno a la docencia en contextos de depresión económica por parte de personas con amplios recorridos profesionales que encuentran en la docencia un refugio que los ampara. Según las autoras, en las escuelas técnicas y agrotécnicas se contraponen dos racionalidades que inciden en la formación de técnicos: el saber hacer propio de los operarios, representado por aquellos graduados de la escuela técnica que se desempeñan en los talleres; y el saber teórico-conceptual característico de los ingenieros, que suelen ocupar las asignaturas propias de la especialidad, en especial en los ciclos superiores. Los y las estudiantes perciben esta contraposición y refieren, tanto en unos como en otros, estilos docentes dispares, que contraponen en aquellos docentes reconocidos por la pasión por su materia y el compromiso con su tarea, y aquellos otros con desconocimientos sobre el saber enseñar y sobre cómo enseñarlo, y sin empatía ni interés por el aprendizaje de sus estudiantes.

La titulación para el trabajo docente no constituye, de todos modos, un reasguo cuando la formación inicial de las y los profesores no considera la diversidad de contextos socioculturales en los que se desarrollará su trabajo. El artículo de Etelvina Sandoval Flores, “Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales”, se centra en docentes que se inician en el servicio en escuelas secundarias de la Ciudad de México y telesecundarias ubicadas en zonas rurales en el estado de Chiapas; se trata de docentes que trabajan en ambientes que la autora denomina de manera genérica *desfavorecidos*, y que son zonas urbanas marginales y áreas rurales. Sandoval Flores señala el contraste entre la formación inicial de maestros –que en México corresponde mayoritariamente a las escuelas normales–, la cual deja de lado el enfoque sociocultural requerido para trabajar con poblaciones escolares diversas, y la realidad de la

educación secundaria en el país, con establecimientos ubicados en ámbitos caracterizados por la marginación, pobreza y violencia, para el caso del medio urbano, características a las que se agregan aislamiento y monolingüismo en el medio rural-indígena. La autora enfoca las experiencias y los procesos de formación docente en la práctica de jóvenes maestros y maestras (en la muestra, mayoritariamente mujeres), en un contexto distinto de aquel para el que preparó la formación inicial, y generalmente sin acompañamiento. Retomando de Elsie Rockwell la categoría *experiencia escolar*, Sandoval Flores se pregunta cómo forma a estos maestros y maestras la experiencia escolar en la que se involucran durante los inicios de su profesión. El trabajo analiza los problemas que enfrentaron y lo que hicieron para tratar de superar en la enseñanza los límites impuestos por la formación recibida frente a las características y dificultades de los ámbitos de trabajo, tanto escolares como comunitarios. Ofrece, además, algunos elementos para poner en cuestión las regulaciones en el trabajo docente generadas por la “cadena de cambios” que consiste en eslabonar los movimientos de los docentes con más antigüedad que solicitan cambio de escuela, proceso en el cual los novatos no tienen derechos de permanencia en un lugar y su ubicación es manejada a modo de “comodín”. Nos interesa destacar una observación final del artículo sobre las limitaciones que exponen las evaluaciones estandarizadas del trabajo docente, que dejan de lado las formas de trabajo, las relaciones con el saber y los compromisos sociales que asume la práctica docente en contextos muy diferentes a los que presenta la formación inicial.

El trabajo de Juan Antonio Huertas, Noemí Bardelli y Lourdes Martín García, “Asesoramiento pedagógico colaborativo en la escuela secundaria: experiencia de investigación-acción a partir de la intervención en el clima motivacional y emocional de clase”, nos ofrece elementos para considerar las figuras de acompañamiento que tanto se echan de menos en el trabajo de los jóvenes docentes entrevistados por Sandoval Flores. La resolución de los problemas que se presentan a diario en el aula los ha llevado a revisar la tarea del asesor pedagógico, y a proponer un programa de intervención en una escuela secundaria pública de la provincia del Neuquén (Argentina), apoyado en este cargo, que existe en esa jurisdicción desde 1980. El programa de intervención que presentan Huertas, Bardelli y García tuvo como propósito incidir en el clima motivacional y emocional de clase en un curso de escuela secundaria, a partir del modelo de asesoramiento colaborativo, que concibe al asesor como un referente institucional que, en el marco de responsabilidades compartidas, ayuda a los docentes a revisar las prácticas de enseñanza a partir de la comprensión de los procesos de aprendizaje. Apoyándose en una conclusión de los estudios sobre clima escolar según la cual el que más influye en la motivación, la implicación, la autorregulación, el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes es el *clima de cada clase* en concreto, la intervención centra el trabajo del asesor en ayudar a resolver situaciones de aprendizaje que transcurren directamente en el aula. De acuerdo con los resultados del programa, los y las docentes concernidos sintieron una mayor sensación de autoeficacia, mejoraron su sensibilidad emocional y desarrollaron mayor interés por el asesoramiento y la labor del orientador; los y las estudiantes mejoraron sus calificaciones y manifestaron cambios al final del proceso en la apreciación del clima motivacional de su clase. No son frecuentes las investigaciones cuasiexperimentales en la Argentina y en particular en Secundaria, y tampoco es frecuente que una intervención busque luego validarse internacionalmente; los autores tienen en marcha experiencias similares en la Argentina y en España, lo que hace a este artículo un aporte singular dentro del *dossier*.

La enseñanza en la educación secundaria

La enseñanza constituye un asunto al que se dedica un buen número de las investigaciones sobre educación secundaria que se realizan en Argentina. En un análisis de la base de Conocimiento sobre Investigaciones en Educación Secundaria,⁶ Fuentes (2014)

6. La base de Conocimiento sobre Investigaciones en Educación Secundaria es una iniciativa desarrollada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) que contó con la colaboración de investigadores/as de todo el país para poner en disponibilidad proyectos de investigación generados desde el año 2003 y publicaciones a ellos asociados (Pinkasz, 2015). El sistema de consulta ofrece gran parte del conocimiento disponible acerca de la educación secundaria en Argentina que ha sido generado por equipos o investigadores del sistema de ciencia de la Argentina (Universidades y Centros de investigación), por oficinas de investigación, información y gestión de los Ministerios de Educación (Nacional y provinciales) y por otros actores que participan de la producción sistemática de conocimientos como *think tanks*, organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil, etc. Su universo incluye proyectos y publicaciones de investigación científica acreditados y tesis de maestría y doctorado, así como estudios y evaluaciones que producen las diferentes agencias mencionadas. La base de conocimiento está disponible en línea y de modo abierto en baseseries.flacso.org.ar

estableció que el 30,4 % de los proyectos de investigación correspondían al tema categorizado como “Enseñanza y aprendizaje. Dispositivos didácticos y concepciones sobre las disciplinas. Currículum y transmisión del saber”. Este dato sugiere una investigación nutrida sobre la enseñanza; no obstante, nuestra experiencia en el campo permite afirmar cierta desconexión entre los trabajos que estudian la enseñanza y los que se ocupan de las políticas educativas, las problemáticas de la desigualdad, etc. Esta desconexión puede ser funcional a la ausencia de un marco de comprensión de los fenómenos didácticos por parte de los investigadores de los otros temas y también a la menor consideración, en los estudios sobre la enseñanza, de las condiciones institucionales en las que tienen lugar tanto el proceso de trabajo de profesores como la producción misma de saber sobre la enseñanza. En Terigi (2018), hemos sostenido que las preguntas por la *diversificación virtuosa* (esto es, en qué medida las formas institucionales diversificadas que va tomando la educación secundaria generan mejores condiciones para los aprendizajes de los y las estudiantes) o la *inclusión excluyente* (esto es, la hipótesis de que la incorporación de vastos grupos de adolescentes y jóvenes a la educación secundaria podría estar realizándose a costa de un acceso a circuitos de escolarización que condicionan sus derechos y oportunidades) pueden dirimirse en el análisis de la transmisión de saberes que es posible o que no sucede. Los tres trabajos de este *dossier* que se ocupan de la enseñanza realizan contribuciones significativas al respecto.

Precisamente, la disyuntiva entre la “meritocracia” y la “inclusión educativa” acercó a Silvina Feeney y Gimena Machicado a estudiar la toma de decisiones didácticas en dos escuelas secundarias técnicas creadas en momentos diferenciados de las políticas nacionales hacia la Educación Secundaria, tal como se expone en “Decisiones didácticas en épocas de inclusión educativa: resultados de un estudio de casos”. Las escuelas (una antiguamente dependiente del Consejo Nacional de Educación Técnica, otra creada en el marco de un convenio de 2014 entre el Ministerio de Educación y ciertas Universidades Nacionales para la creación de nuevas escuelas secundarias) representan distintas expresiones de políticas en relación con la inclusión educativa. El artículo presenta las decisiones didácticas en las dos escuelas, en las dimensiones del *currículum*, el régimen académico, la programación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. En el recorrido que realizan, las autoras encuentran –por momentos en una lógica de oposición– enfoques técnicos de programación y concepciones compatibles con las posiciones prácticas o deliberativas, permanencias y cambios en los regímenes académicos, evaluaciones clásicas bajo la forma de pruebas escritas y trabajos prácticos y formas compatibles con enfoques de la “evaluación auténtica” (Anijovich & González, 2016). En el entramado de decisiones didácticas en respuesta a la inclusión educativa, convergen respuestas en el nivel del *currículum* y el régimen académico y otras en el nivel del aula. Un aspecto interesante del trabajo es que encuentra que la orientación del proyecto político-educativo en cuyo marco se crearon y desarrollaron las escuelas parece incidir en el modo de posicionarse frente al mandato de la inclusión educativa. Junto con ello, en la escuela de creación más reciente, orientada a tal mandato, la palabra de los docentes revela ciertas dificultades en la implementación del proyecto de escuela inclusiva, en especial en la gestión de aulas heterogéneas. El trabajo de Feeney y Machicado nos lleva, pues, a insistir en que las preguntas por la inclusión educativa deben estudiarse no solo a nivel macropolítico sino también en el análisis de la transmisión de saberes que es posible o que no sucede en diversas condiciones institucionales que generan las políticas.

El artículo de Lucía Natale, Daniela Stagnaro, Patricia Escandar y Matías Raia, “La investigación sobre la enseñanza de Lengua y Literatura. Un estado de la cuestión”, nos trae la hipótesis de ciertas vacancias en relación con la investigación didáctica y con el predominio de la indagación basada en la disciplina en Argentina. Como todo estado de la cuestión, el trabajo es una investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado (escrito) en investigaciones acreditadas que se

ocupan de la asignatura de la escuela secundaria habitualmente denominada *Lengua y Literatura*. Para su elaboración, se han analizado alrededor de 150 trabajos académicos producidos en el periodo comprendido entre los años 2003 y 2017 por investigadores en la Argentina. En cuanto investigación sobre la investigación (Gómez Vargas, Galeano Higuera y Jaramillo Muñoz, 2015), el trabajo de Natale, Stagnaro, Escandar y Raia organiza las producciones en el campo, lo que resulta orientador para futuras investigaciones; y contribuye al análisis de la postura teórica y metodológica de los diferentes estudios referidos a una asignatura crítica de la educación secundaria, por su universalización en los planes de estudio. Este estado de la cuestión nos deja un interrogante acerca de la especificidad de aquel 30,4% de la investigación ocupada de la enseñanza, pues la revisión de las publicaciones muestra, por lo menos para Lengua y Literatura, que las investigaciones no se enfocan prioritariamente en las prácticas de enseñanza, en los procesos de aprendizaje o en las interacciones que tienen lugar en las aulas, o lo hacen en una escala muy reducida. En cambio, los proyectos privilegian un enfoque historicista sobre la evolución de los diseños curriculares de Lengua y Literatura o bien constituyen propuestas para la adopción de determinados encuadres teóricos para la enseñanza de un contenido.

En contraposición con la estabilidad de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, la formación ciudadana ha tenido un derrotero más controvertido en los currículos de educación secundaria, no solo porque ha experimentado oscilaciones significativas en la orientación pretendida para la formación, sino también porque recaen sobre ella expectativas de transversalización, con sus conocidos riesgos de indeterminación curricular y débil status institucional, señalados hace décadas por Bolívar (1996). De estas expectativas y de los riesgos se hace cargo Anahí Mastache en “La formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica”, donde presenta un estudio que parte del análisis de propuestas efectivamente desarrolladas en las clases escolares de distintas asignaturas. Tras presentar debates teóricos en torno a la concepción de ciudadanía y las principales características metodológicas de la investigación, sintetiza los rasgos que surgen del análisis comparativo de diez clases de escuelas secundarias, de gestión pública y privada, correspondientes a diferentes contextos sociales y geográficos de nuestro país. Un aporte significativo del trabajo es que es posible encontrar propuestas transversales de formación ciudadana en las escuelas. Con su búsqueda no encapsulada en el microcosmos de una asignatura específica (para retomar la feliz expresión de Goodson, 2000), Mastache busca aportar ideas de interés para la construcción de una didáctica de la ciudadanía como contenido transversal, entre las cuales nos interesa resaltar el lugar relevante de la lógica de la actividad: en términos de la autora, importan no solo los conocimientos, sino también las tareas que se proponen para su desarrollo y las exigencias cognitivas y comportamentales que se requieren de los estudiantes.

La secundaria como experiencia de formación

Pineau (1999) señalaba a fines del siglo XX que sobre mediados de ese siglo la escuela (se refería a la escuela que conocemos como primaria) había devenido tedio y aburrimiento; tanto fue ello así, que en 1968 Jackson describía la rutina escolar en *La vida en las aulas*, y proponía al campo educativo el extraordinario concepto de *curriculum oculto*. El primer párrafo de ese libro contiene, sin embargo, una clave para los trabajos que hemos agrupado en este apartado: ¿cuál es el significado de la experiencia escolar para el sujeto?

Entre los muchos cuestionamientos de que ha sido objeto la escuela secundaria, el problema del sentido, que se recorta como un asunto principal, liga con los motivos para estar en la escuela. Desmotivados, desinteresados, abúlicos, desatentos... todo

esto se ha dicho de los y las adolescentes y, sin embargo, para la escuela media se abre el desafío de comprender las particulares formas de relación que establecen grupos distintos de adolescentes con la escuela y captar sus matices, a fin de que la identificación de estas formas de relación con la escuela, algunas inesperadas, no sea funcional a una visión socialmente extendida de los adolescentes y jóvenes, bien como abúlicos y desentendidos, bien como peligrosos.

En la escuela secundaria, el *curriculum* se recorta como un objeto privilegiado en los cuestionamientos sobre el sentido. Decíamos en 2012:

Anacronismo de un *curriculum* construido sobre la organización de los saberes de fines del siglo XIX; dificultades estructurales para incorporar nuevas áreas al *curriculum* debido a la formación especializada y a la estructura del puesto de trabajo de los profesores; tendencia a ubicar las novedades en lo extra (extracurricular y aun extraescolar), son elementos de un diagnóstico de la cuestión curricular en la educación secundaria. (Terigi, 2012, p. 68)

Tres trabajos de este *dossier* entran de lleno en el problema de la experiencia formativa, identificando instituciones (escolares y no) que buscan hacer posibles experiencias que afectan al sujeto y su identidad.

En “La subjetividad artesana. Oportunidades y límites en la formación articulada por el trabajo en la escuela secundaria obligatoria”, Silvia Martínez se adentra en la experiencia de formación que ofrecen dos escuelas secundarias técnicas de la provincia de Neuquén, Argentina, que han generado propuestas pedagógicas que la investigadora presenta como diferentes a las escuelas técnicas tradicionales. En estas dos escuelas, se analizaron los “dispositivos” que sostienen propuestas pedagógicas que explícitamente plantean una formación para la producción en el mundo del trabajo. No se trata de un artículo que analice la correspondencia entre los contenidos formativos de la escuela técnica y los requerimientos del mundo laboral: al proponer (siguiendo a Sennett) la noción “subjetividad artesana”, la autora revaloriza algunos dispositivos de formación para el trabajo, que se implementan en las dos escuelas, como propuestas que aportan no solo saberes disciplinares o técnicos, sino también sentido a la escuela secundaria general y a la construcción subjetiva de quienes transitan por ellas. Aunque no es claro que la formación provea herramientas analíticas para interpretar un mercado del trabajo contraído, aunque el artículo no se detenga especialmente en las tensiones, resistencias y conflictos que atraviesan la experiencia de los y las estudiantes y docentes en estas escuelas, Martínez señala que las escuelas y sus experiencias dan cuenta de una *potencia subjetivante* y sugiere que, en pleno cuestionamiento al sistema educativo y a la escuela secundaria en particular, interesa conocer propuestas educativas que generan experiencias significativas.

En el mismo tenor de reconocimiento de los procesos de subjetivación que se hacen posibles bajo ciertas condiciones en la experiencia de formación, el trabajo de Julia Bernik, Pablo Routier y María Belén Manfredi, “De saberes y estéticas: otras experiencias de conocimiento para una escuela secundaria posible”, presenta una sistematización de dos experiencias educativas en la provincia de Santa Fe, Argentina: una escuela secundaria marcada, nos dicen los autores, por un proyecto institucional sostenido en una fuerte articulación escuela-comunidad (dependiente del área Educación); y una propuesta lúdico-pedagógica de carácter público y destinada a la comunidad en general (dependiente del área Innovación y Cultura). El trabajo describe los casos de estudio, sus aspectos comunes, así como particularidades y rasgos relevantes reportados en cada trabajo empírico. En el primer caso, se describen como “líneas de fuerza” la diversificación de las experiencias educativas como justicia curricular, la transversalidad disciplinar, la decisión en torno a la accesibilidad didáctica; en el segundo, el trabajo

sobre lo común, la subjetivación a través del cuerpo libre en el espacio y la belleza como derecho. En los dos casos, los autores valorizan las prácticas de formación amplias que se generan, e invitan a tomar estas experiencias como posibilidad de abrir variaciones necesarias en la (a veces, escriben ellos) monocorde forma de lo escolar en la escuela secundaria, para pensarla desde recorridos inéditos que convocan sensibilidades, estéticas y saberes en procesos de subjetivación.

En “¿Educación para (ser) Adultxs? La “prueba escolar” como transición en un Bachillerato Popular del Área Metropolitana de Buenos Aires”, Shirly Said y Miriam Kriger abordan las experiencias de jóvenes en bachilleratos populares. Buscan comprender cómo dos jóvenes estudiantes mujeres que concurren a un Bachillerato Popular se relacionan con la “prueba escolar”, con “tener el secundario” como prueba estructural, tanto en función de sus trayectorias educativas como de sus proyectos de vida, abordados a partir de sus experiencias previas y en el Bachillerato Popular y de sus expectativas respecto de finalizar el secundario. Como recuerdan las autoras, los bachilleratos populares son escuelas autogestionadas que surgen en la Argentina en el contexto posterior a la crisis de 2001, articulando dos objetivos: el de garantizar el derecho a la educación de sectores sociales históricamente excluidos y el de construir poder popular en territorios vulnerabilizados de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires. El artículo problematiza la dimensión biográfica, experiencial, las expectativas y experiencias de las dos entrevistadas en torno a la escolarización. En coincidencia con apreciaciones que se recogen en otros estudios (por ejemplo, el ya citado de Canciano, 2018), en estas jóvenes la escuela secundaria regular es significada como legítima, como objeto propio de una institucionalidad a la que ellas no habían podido acceder. El Bachillerato Popular, por su parte, es significado como espacio de superación de la “prueba escolar”, en un contexto y unas experiencias vitales donde la exclusión (“caerse del mapa”, dicen, retomando a Saraví) es una posibilidad constante.

Identidades juveniles

La distancia intergeneracional ha llevado a muchos adultos a resonar con la idea de unas nuevas “culturas” juveniles en las que no se reconocen. La conceptualización de tales culturas como *nuevas* y como *juveniles* expresa el desconcierto de adultos frente a adolescentes y jóvenes: por ejemplo, frente a las formas de socialización intrageneracional que permite la hiperconectividad; o frente a nuevas formas de diversión y consumo, incluyendo el de sustancias que ponen a adolescentes y jóvenes en situación de riesgo (un rasgo –cabe señalar– atribuido a jóvenes pero que es el resultado de un mercado manejado por adultos).

En “Identidades juveniles en el bachillerato mexicano. Un estado de la cuestión”, el único trabajo de este volumen dedicado al tema, Leticia Pogliaghi fundamenta la opción por el concepto *identidades juveniles*, y presenta un estado de la cuestión sobre la construcción de las identidades juveniles en estudiantes del nivel medio superior en México.

Es el segundo estado de la cuestión de este *dossier* y, como Natale, Stagnaro, Escandar y Raia, en este caso Pogliaghi organiza un considerable *corpus* de libros, capítulos de libro, artículos en revistas especializadas y tesis de grado y posgrado producidos en México en dos campos de estudios: la investigación educativa y la juventud, haciendo referencia inicialmente de manera sucinta a las producciones de origen internacional que han servido como referencia epistemológica, teórica y empírica para la producción mexicana. Sus reflexiones, particularmente sobre los estudios que han analizado a jóvenes estudiantes, sus subjetividades y experiencias estudiantiles para identificar aquellos elementos que permiten entender “cómo son” los sujetos, revelan aspectos centrales

para la comprensión de sus identidades juveniles. Y como balance de lo producido en la conjunción de los dos campos, Pogliaghi destaca el conocimiento generado sobre las subjetividades y prácticas de los jóvenes en general y los estudiantes en particular; la consideración de los contextos socioculturales para la comprensión de las problemáticas juveniles y estudiantiles; la insistencia en la heterogeneidad y diversidad juvenil y estudiantil, de sus subjetividades, prácticas y estructuras que los condicionan; el reconocimiento de la capacidad de agencia de los sujetos; y metodológicamente, la inclusión de técnicas cualitativas que, en términos de la investigadora, permitieron abrir “la caja negra” que era escuela.

Recordatorio

Dado que en este *dossier* se presentan trabajos de Argentina, México y Uruguay, no está de más recordar a nuestros lectores la diversidad organizacional que presentan los sistemas escolares de estos países en cuanto a la estructura de niveles escolares, su duración, las edades teóricas concernidas y la definición de obligatoriedad escolar. Cuando en los artículos se encuentren las expresiones “educación secundaria”, “nivel medio”, “bachillerato” y similares, resulta indispensable que el lector mantenga en mente la estructura de niveles propia de cada país. Así, por ejemplo, cuando Pogliaghi se refiere al bachillerato en México, se trata de lo que en otros países de la región se presenta como el Ciclo Superior o el Ciclo Orientado de la escuela secundaria. En cambio, cuando Mancebo y Romero analizan las representaciones sociales de los profesores uruguayos de Secundaria, nos recuerdan que en su país la enseñanza secundaria se imparte en dos ciclos, los dos abarcados por sus análisis. A lectores de otros países, además, debemos advertirles que la Educación Secundaria en Argentina abarca, según de qué provincia se trate, seis años posteriores a una escuela primaria de la misma duración o cinco años posteriores a una primaria de siete años. Así, cuando Nobile y Tobeña analizan iniciativas de transformación de la escuela Secundaria en Tucumán, Córdoba y Río Negro, en los dos primeros casos se trata de una Secundaria de seis años y en el último nos encontramos con una Secundaria de cinco años. Tanto el recordatorio como la advertencia se proponen para evitar malentendidos en la interpretación de los análisis que nos ofrecen las y los investigadores que han hecho sus aportes para este *dossier*.

○ Referencias bibliográficas

- » Acosta, F. (junio, 2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR* (42).
- » Acosta, F. (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/Oficina Buenos Aires. Serie Análisis comparativo de políticas de educación/Secundaria.
- » Anijovich, R. y González, C. (2016). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- » Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (octubre, 2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico *Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana* 4 (7) de REICE.
- » Bolívar, A. (1996). *Non scholae sed vitae discimus: límites y problemas de la transversalidad*. *Revista de Educación* (309), Madrid, pp. 3-65.
- » Canciano, E. (2018). *Derivas del “abandono escolar”. Un estudio de los derroteros educativos de jóvenes de sectores medios del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires que abandonaron la escuela secundaria regular*. (Tesis doctoral inédita). Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- » Fuentes, S. (2014). *Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- » Fullan, M. (2003). La complejidad del proceso del cambio. En *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*, pp. 33–56. Madrid: Akal.
- » Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423–442. doi:<https://doi.org/10.21501/22161201.1469>. Recuperado de: <<https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1469>> (consulta: 20-06-2020).
- » Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- » Jackson, P. (1991 [1968]). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- » Loyo, A. y Calvo, B. (2009). *Centros de Transformación Educativa*. México – Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- » Pasquariello, S. M. (2019). *Los que se quedan... los que se van... Estudio de trayectorias educativas de jóvenes en programas de inclusión en una ciudad intermedia del centro bonaerense, República Argentina, durante los años 2012 al 2015* (Tesis doctoral pendiente de defensa). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- » Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, 2(1), 39–61.

- » Pinkasz, D. (comp.). (2015). *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- » Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el S. XXI*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – FLACSO Argentina.
- » Terigi, F. (abril, 2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Quehacer Educativo*, 106. Federación Uruguaya de Maestros. Montevideo.
- » Terigi, F. (2012). La cuestión curricular en la educación secundaria. En Tenti Fanfani, E. (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, pp. 55-77.
- » Terigi, F. (2016). Adolescentes y Educación Media/secundaria en América Latina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Conferencias Magistrales del Congreso Nacional de Investigación Educativa*, año 1, (1), 239- 259 2013-2014. Iztapalapa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- » Terigi, F. (2018). Las investigaciones sobre la enseñanza en el campo de investigaciones sobre Educación Secundaria. En Steinberg, C., Pinkasz, D. y Montes, N. (orgs.), *La Investigación de la enseñanza de Lengua y Literatura y Matemática en la escuela secundaria en Argentina*, pp. 9-20. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- » Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 3(31), 453-479.
- » Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (junio, 2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, (33), 7-47. Belo Horizonte.

Flavia Terigi

Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid; Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina); Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesora titular regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Decana del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: fterigi@campus.ungs.edu.ar

