



Universidad de
SanAndrés

Universidad de San Andrés
Posgrado
Tesis de Doctorado

Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿otra gramática escolar para la conclusión del nivel medio?

Autor: Fabián Roberto Otero
Mentor: Dra. Silvina Gvirtz

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
Capítulo 1. La escuela secundaria y la articulación con los estudios superiores: el contexto del problema	11
Capítulo 2. La articulación escuela secundaria y estudios superiores: un recorrido sinuoso por la historia de la educación argentina: la relevancia del estudio	45
Capítulo 3. La articulación entre niveles del sistema educativo y los proyectos institucionales de articulación: contexto teórico	76
Capítulo 4. El diseño metodológico adoptado	97
Capítulo 5. Los proyectos de articulación desde la escuela secundaria	110
Capítulo 6. La voz de los directivos, supervisores y docentes del proyecto de articulación	126
Capítulo 7. Recordando sin ira: los jóvenes exalumnos del proyecto	197
CONCLUSIÓN	231
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	238

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1.: Calificación final de acceso al nivel universitario: dimensiones para su elaboración en distintos países europeos	17
Cuadro 1.2.: Leyes Educativas en América Latina y el Caribe. Décadas de 1990-2000	30
Cuadro 1.3.: Sistemas de evaluación y organismos responsables para el nivel secundario en países de América Latina	39
Cuadro 2.1.: Estudiantes matriculados según nivel y año	46
Cuadro 2.2.: Indicadores de eficiencia interna del nivel secundario por año y ciclo	48
Cuadro 2.3.: Porcentaje de distribución, por modalidad, de la matrícula del nivel secundario para las cohortes escolares 1900, 1915 y 1938	54
Cuadro 2.4.: Leyes Educativas y Reformas del Nivel Secundario entre los años 1875- 2006	55
Cuadro 2.5.: Matrícula en números absolutos y número de unidades educativas discriminada por niveles y tipos de gestión. CABA. Año 2009-2010	70
Cuadro 2.6.: Ofertas y gestión del nivel superior no universitario según unidades educativas en CABA. Año 2010	71
Cuadro 4.1.: Actores distribuidos cuantitativamente según fuentes de recolección de datos	101
Cuadro 4.2.: Objetivos específicos y fuentes de recolección de datos	102
Cuadro 4.3.: Tipificación del comportamiento de las autoridades y cantidades de actores institucionales involucrados	106

Cuadro 6.1.: Aportes pedagógico-didácticos del proyecto en vistas a la articulación con el circuito de estudios superiores según porcentaje de opinión de docentes respondientes	164
Cuadro 6.2.: Logros del proyecto de articulación en el estudiantado según la opinión de sus docentes respondientes	167
Cuadro 6.3.: Dificultades del proyecto de articulación en el estudiantado según la opinión de sus docentes respondientes	171
Cuadro 6.4.: Cambios realizados a la propuesta pedagógico didáctica de los docentes según la opinión de los docentes respondientes	177
Cuadro 7.1.: Estudiantes respondientes a la encuesta según año de finalización de su cursada (Escuela B)	201
Cuadro 7.2.: Estudiantes según tipo de inserción en institución de nivel superior, en porcentaje (Escuela B)	202
Cuadro 7.3.: Porcentaje de carreras elegidas por los estudiantes respondientes de la Escuela B	205
Cuadro 7.4.: Máximo nivel educativo alcanzado por ambos progenitores de los estudiantes de la Escuela B, en porcentajes	206
Cuadro 7.5.: Motivos valorados del proyecto en función de la articulación por parte de los estudiantes de la Escuela B, en porcentajes	211
Cuadro 7.6.: Cambios en el último año de la escuela secundaria motivados por el proyecto de articulación según estudiantes de la Escuela B, en porcentajes	215

INTRODUCCIÓN

Esta tesis analiza los proyectos de articulación entre el último año de la escuela secundaria y los estudios superiores. Se trata de proyectos institucionales generados desde algunas escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a partir de la adopción libre, por parte de sus autoridades escolares, de una normativa particular: la Resolución Ministerial N° 517/93. Intentamos indagar sobre las motivaciones para su implementación por parte de los miembros de los equipos de conducción, los diversos niveles de participación para su definición, implementación y evaluación por parte de los diversos actores, su contenido pedagógico didáctico, la contribución específica que realiza a la temática de la articulación y los efectos que genera en sus egresados en función de la continuidad en sus estudios superiores.

Nuestro estudio se enmarca en el contexto actual de las definiciones políticas en la Argentina sobre el sentido de la escuela secundaria y su articulación con el circuito de estudios superiores, siendo ésta una de las tres finalidades de la Ley de Educación Nacional 26.206, contexto fuertemente sensibilizado por las políticas educativas nacionales ante la necesidad de democratización de la educación superior, en función de revertir sus elevadas tasas de deserción en los primeros años y sus bajas tasas de egreso. Estos fenómenos se desarrollan en el marco de crecientes procesos de masificación de ambos niveles, situación que desafía a la escuela secundaria y a la educación superior ante los “cambios en el perfil del alumnado, propios de la masificación y, en particular, del ingreso de estratos antes excluidos” (Ezcurra, 2011:36), masificación que, en ambos, viene manifestándose paulatinamente desde la década de los sesenta del siglo veinte.

La difusión mediática y académica sobre la crisis de la escuela secundaria en particular y sobre los fracasos en el tránsito hacia la educación superior, nos invitan a detenernos reflexivamente ante esta situación. Emerge así una serie de propuestas superadoras encaradas desde las distintas universidades e institutos superiores y desde el mismo Ministerio de Educación Nacional. La mayoría de ellas poseen una finalidad reparadora ante lo no hecho o mal hecho durante el paso por el nivel secundario y colocan el acento en el estudiante que ingresa a la universidad. Pero la temática de la articulación debe entenderse necesariamente como un diálogo entre partes, beneficioso para ambas, enfocado en las prácticas de enseñanza de ambos niveles a partir de la situación de transición que atraviesa el estudiante. En el contexto de Argentina, este diálogo ha sido monopolizado por la universidad, generando una serie de acciones y propuestas para la

escuela secundaria o, en algunos casos, junto con la escuela secundaria. Escuela constantemente evaluada por el nivel siguiente y por una universidad que auxilia pero no necesariamente llega a re-plantearse los procesos de enseñanza y de aprendizaje que ocurren en sus primeros años. Ante este panorama nos preguntamos qué hace la escuela secundaria frente al tema de la articulación con los estudios superiores.

Las descripciones recién realizadas para el caso argentino son compartidas a nivel regional e internacional, ya que el derecho a la educación secundaria y superior posee un consenso generalizado; quedan excluidos de la reflexión las regiones de África Subsahariana, Asia Meridional y Occidental. Pero, a su vez, se reconoce lo complejo y controvertido de su concreción. Ambos niveles son también interpelados en muchos países por nuevos públicos que acceden a ellos, por fenómenos de masificación crecientes, por las dificultades que se encuentran en la transición, por las altas tasas de deserción y por las bajas tasas de egreso. Altbach, Reisberg y Rumbley (2009) describen a las universidades y, específicamente a sus docentes, sometidos a presiones más intensas que nunca a raíz de su masificación -en algunos casos universalización- de su matrícula y la presencia de nuevos estudiantes que exigen respuestas en un tiempo breve. Por su parte, Brunner y Ferrada Hurtado (2011:20) señalan el lugar estratégico que adquieren ambos niveles educativos al fijar la contribución específica contemporánea de la educación superior para Iberoamérica en la integración y cohesión de las sociedades y la movilidad social a través de un acceso amplio y equitativo, constataciones éstas reforzadas también desde diversos organismos internacionales: UNESCO, con su “Conferencia Mundial de Educación Superior” en París (2009), el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), con la “Declaración Final de Educación Superior en América Latina y el Caribe” en Cartagena de Indias (2008), y el Banco Mundial, con sus publicaciones sobre la escuela secundaria (2003) y sobre el nivel superior (2007).

Nos encontramos ante dos niveles del sistema educativo en pleno proceso de transformación, y ante que el pasaje o la transición entre ambos resulta un tópico central en la reflexión pedagógico-didáctica. Todo proceso de transición o de pasaje involucra tres dimensiones: las políticas educativas, los contextos institucionales y sus prácticas pedagógico-didácticas, y lo personal en función de la elaboración de mapas, “cartografías” (Guattari, 1996: 22) o trayectos de vida (Rascován, 2010), con intención de futuro en los que aparece la decisión de continuar sus estudios en el circuito de estudios superiores, independientemente de su condición socioeconómica y cultural (Cerrutti y Binstock, 2010; Dabenigno, 2012). Estas constataciones interpelan al mundo adulto educador sobre el nivel

de responsabilidad ante este estado de situación y a las propias instituciones educativas, devolviendo una pregunta ética sobre la práctica docente y la organización institucional para acompañar los procesos de transición entre niveles que garanticen la continuidad de las trayectorias educativas.

Por otra parte, el tema de la articulación de nivel secundario y superior y, específicamente, el ingreso al nivel superior universitario y el desarrollo de sus primeros años, se ha constituido en un campo de estudio y de trabajo consolidado a partir de la década del 1980 en los países que componen la Unión Europea, el Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda. Desde la universidad analizan el carácter multifactorial que presenta la transición, en busca de conseguir la ansiada persistencia del estudiantado en este nivel, acompañando los cambios personales, sociales y académicos que se producen. Estas investigaciones proponen mitigar el efecto “puerta giratoria” o “inclusión excluyente” (Tinto, 2008) que presenta el primer año universitario, a través de diversas iniciativas que relevan y proponen generalizar: trabajos de enfoques cuantitativos a través de cuestionarios y encuestas administrados a un gran número de población estudiantil o a un seguimiento de cohortes escolares. Evidentemente, se trata de investigaciones en un contexto de masividad de la educación superior: hacia fines de la década de 1960 en los Estados Unidos, a lo largo de la década de 1970 en Canadá, a partir de 1980 en los países de Europa Occidental y desde el año 2000 en Europa Central y Oriental. En la Argentina emerge como un tópico de reflexión en la última década del siglo XX por parte de las autoridades educativas nacionales (Araujo, 2009; Pugliese, 2003) materializándose en acciones de las políticas de educación superior, de las mismas universidades (Carli, 2012; Nayar, 2011; Gluz, 2011; Bambozzi y Vadori, 2009; Badano, 2008) y de los datos de investigación (Cerrutti y Binstock, 2010; García de Fanelli, 2006; Duarte, 2004; Sigal, 2003), concluyendo que

El conocimiento que actualmente poseemos sobre el tema se funda principalmente en las reflexiones, más o menos sistemáticas, sobre las distintas experiencias que las universidades han desarrollado, por sí o como producto de adhesión a convocatorias realizadas por el Ministerio de Educación, principalmente con el objetivo de aportar soluciones a los problemas de abandono o reorientación de los estudios superiores (Araujo, 2009:10).

Centrarnos en el análisis de la escuela secundaria y los procesos de articulación que genera con el nivel superior nos permite comprender esta investigación en el marco de un programa mayor sobre la mejora de la escuela secundaria (Camilloni, 2009: 280; Viñao Frago, 2002:50), que contribuya a la realización de “trayectorias educativas continuas y completas” (Terigi, 2009:28) para sus estudiantes, con el convencimiento de que una buena

escuela se esfuerza cotidianamente para que sus egresados “puedan continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza” (Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2011: 18). De allí que este trabajo centra y recorta su indagación en el nivel secundario, con cierta extensión de la mirada hacia el nivel superior. Investigaciones en el contexto anglosajón invitan a prestar atención al nivel secundario: Yorke (2008) señala la importancia de los antecedentes académicos previos de los estudiantes al momento de transitar el primer año universitario, a lo que suma la significación que adquieren los procesos de orientación personal y profesional que anteceden la entrada a la universidad, y se configura así el “bagaje de entrada del estudiante”; por su parte, Adelman (2006) manifiesta la centralidad de los “recursos académicos” como punto de partida en la transición y la atención hacia el currículo de la escuela secundaria.

A partir de estas afirmaciones adquiere relevancia la indagación sobre los proyectos de articulación para el último año de la escuela secundaria que llevan adelante algunas instituciones del nivel. Se trata de propuestas institucionales superadoras de iniciativas aisladas o personales y de las propuestas acotadas y extendidas de orientación vocacional-ocupacional co-curriculares. Propuesta que trabaja sobre el “currículo institucional y el currículo académico” (San Fabián Maroto, 1999) del último año de la escuela secundaria. La indagación realizada ha permitido registrar veintisiete escuelas de gestión privada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que aplican o aplicaron la normativa facilitadora de dicha propuesta de articulación. Es una propuesta posible de articulación que existe, entre otras, en el sistema educativo de la Ciudad y, por lo tanto, es necesario conocerla. De ese grupo de escuelas, contactamos diecinueve para dialogar con directivos, docentes y estudiantes sobre el proyecto de articulación que implementan. Resulta importante aclarar que este trabajo de investigación no se centra en una evaluación estadística de impacto ni en un análisis de tipo causal de control de variables del proyecto, sino que intenta comprender estas experiencias de articulación con la intención de aproximarnos a sus condiciones de viabilidad política e institucional, al análisis didáctico de los cambios operados, a la significación que le otorgan a los mismos los diversos actores participantes (directivos, docentes, supervisores y estudiantes) y a las posibilidades de replicación en el contexto del debate argentino actual sobre el cambio de la escuela secundaria. Convencidos de que el éxito de cualquier proyecto se encuentra asociado a sus agentes sociales es que nos acercamos a escuchar la voz de los docentes, directivos, supervisores y egresados que participaron en este proyecto. Visibilizamos, de este modo, formas silenciosas de cambio que realizan las instituciones y sus actores, reposicionándolos en un

lugar central de la reflexión educativa. De este modo, asistimos a la “construcción social de la escuela secundaria” (Gallart, 2006:15)

en la cual se plantea que ésta, como muchas otras instituciones, no es sólo el resultado de un diseño o de una normativa externa sino que evoluciona en el tiempo, aunque mantiene características particulares enraizadas en su historia, y que su realidad actual proviene de la práctica reflexiva de sus actores sociales, los que construyen día a día un trabajo continuo que define sus fines, su tarea y, en gran medida, sus resultados.

Esta posición adoptada nos fuerza a anticipar que no se profundizará en las condiciones sociales (nivel socioeconómico, expectativas, nivel educativo de los padres, capital cultural, entre otras) –que se reconocen como importantes– ni tampoco en las identidades institucionales de cada una de las escuelas, sino en el proyecto académico del último año de la escuela secundaria y el “puente” que construye con el circuito de estudios superiores.

A partir de todas estas consideraciones es que optamos por trabajar, desde una lógica cualitativa, con una muestra intencional para configurar los casos de estudio desde un abordaje micro social y a través de multi método. Nuestro objeto de indagación son los proyectos de articulación a partir de la mirada de los distintos agentes sociales involucrados. Para tal fin, nos acercamos al trabajo de campo con diversas herramientas (entrevistas, encuestas, análisis de material, observaciones) con la intención de obtener una “representación multifacética que dé cuenta de la complejidad y riqueza del fenómeno en cuestión” (Freidin y Perugorría, 2007:213). Mirada que interroga sobre cómo la instalación de un proyecto institucional para el último año de la escuela secundaria puede generar un tránsito no traumático hacia el nivel superior, qué aportes concretos realiza en sus egresados en función de las trayectorias escolares en el nivel superior. En esta dirección trabajamos finalmente con quince instituciones que aplican la normativa, diecinueve directivos, cincuenta y ocho docentes, seis funcionarios, cuatro padres y ciento veintiocho jóvenes egresados. A sus voces le sumamos la producción intelectual diseñada para el proyecto y la observación de los espacios institucionales y de clases. Buscamos describir, analizar, interpretar y conceptualizar (Vasilachis de Gialdino, 2006) estos proyectos de articulación educación secundaria y estudios superiores. La validez de este proceso la realizamos a partir de triangulación de fuentes de datos y del chequeo o revisión con los directivos participantes.

Para adentrarnos en este recorrido, proponemos comenzar por las características de la escuela secundaria y las diversas formas de resolución del tránsito interniveles en los distintos sistemas educativos; con este fin utilizaremos datos cuantitativos y cualitativos

que ayudan a entender el contexto en el que se enmarca el proyecto de articulación, y sumaremos elementos que han constituido el estado del arte de esta investigación. Seguidamente, se recuperará la historia del nivel secundario en nuestro país y de las políticas educativas referidas a la temática específica del tránsito hacia el circuito de estudios superiores, y se contextualizará el escenario en el que transcurre la investigación: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se mostrará así la relevancia del tema abordado. El tercer capítulo trabajará alrededor de definiciones sobre la articulación en los sistemas educativos a modo de un primer contexto conceptual, para luego profundizar en la particular situación del tránsito desde el nivel secundario hacia los estudios superiores, capítulo que cerrará con una serie de puntualizaciones sobre los proyectos pedagógicos didácticos para el último año de la escuela secundaria. A continuación, se desarrollará el diseño metodológico adoptado en este trabajo de investigación. Los tres capítulos restantes se centrarán específicamente en el proyecto en cuestión, comenzando por el análisis de la norma y de los diversos dispositivos institucionales pasando por la reflexiones de los actores sociales en los siguientes dos capítulos. En un primer momento convocamos al mundo adulto en los roles de directivos, docentes, supervisores y padres para cerrar, en el último capítulo, con los egresados del proyecto. El recorrido finalizará con una conclusión que recupera los nudos de cada uno de los capítulos precedentes y abre a prospectivas y futuras indagaciones.

CAPÍTULO 1

LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA ARTICULACIÓN CON LOS ESTUDIOS SUPERIORES: EL CONTEXTO DEL PROBLEMA

En este capítulo desarrollamos las características que asume la escuela secundaria en diversos países, descripción que no se encuentra exenta de razones esgrimidas para hablar de la crisis del nivel secundario, diagnosticada a nivel mundial y, particularmente, en los países de América Latina desde la década de 1960 hasta la fecha. Antonio Bolívar (2009, 154) sostiene que “el discurso sobre la crisis de la escuela tiene un carácter recurrente desde fines del XIX, ya Durkheim se quejaba de la falta de identidad de la secundaria”.

Lo que acontece en la escuela secundaria necesariamente tiene sus repercusiones sobre el tema de la articulación con el nivel superior. Abordamos la misma desde una indagación cualitativa y cuantitativa a partir de conceptualizaciones recurrentes en el estado del arte sobre el tema, y profundizamos en las distintas formas específicas de articulación entre el nivel secundario y el superior que asumen los sistemas educativos de diversos países. Éstas se enmarcan en el contexto de las políticas educativas que intentan dar una respuesta específica a la continuidad de los estudios, en el marco de una educación permanente y de un proceso de incremento de los años de escolaridad obligatoria a cargo de los diversos estados. La gran expansión de la escuela secundaria durante la segunda mitad del siglo veinte generó el aumento de la demanda de educación superior. UNESCO (2009a) señala que el incremento de la tasa bruta de matriculación en la secundaria superior, en promedio y a nivel mundial, pasó del 45,5% en el año 1999 al 54,3% en el año 2007. Este incremento resultó mayor en los países de Asia Oriental y el Pacífico y en América Latina y el Caribe, lo que genera aproximaciones a los datos que surgen de los países de América del Norte, Europa y Asia Central y muestra un significativo retraso en la democratización del nivel en los países de Asia Meridional y Occidental y de África Subsahariana. Prácticamente el mismo comportamiento regional se produce al analizar los porcentajes de masividad en la educación superior, una masividad lograda en el último cuarto del siglo veinte en Estados Unidos, Canadá y Europa Occidental; el siglo veintiuno significa la entrada de los países de Europa Central y Oriental y un inicio del crecimiento de Asia Central, Oriental y el Pacífico y América Latina y el Caribe. Esta situación fue provocada por el desmantelamiento progresivo, a lo largo del siglo veinte, de los programas clásicos de educación orientados hacia las elites para la educación secundaria,

que se encaminaron hacia concepciones más igualitarias de sociedad (Kamens y Benavot, 2008).

Desde una perspectiva mundial, Benavot y Truong (2008: 29) afirman la existencia de una tendencia actual a coincidir en la meta propuesta para la educación secundaria: “desarrollar todo el potencial de los jóvenes estudiantes y su integración en la vida adulta”, siendo una de sus manifestaciones la continuidad de estudios en el nivel superior. Los mismos autores constatan la fuerte expansión mundial de la educación a la esfera de los derechos humanos, registrándose “un desplazamiento desde perspectivas nacionales de los derechos, hacia perspectivas globales, y también desde una consideración estrictamente legal, hacia preocupaciones más ampliamente educativas y participativas respecto de los derechos humanos” (30). En este marco de tendencias mundiales es que analizaremos el tema de la articulación.

La escuela secundaria y las formas de articulación con el nivel superior en los sistemas educativos europeos

Enfocándonos en diversos países que conforman Europa Occidental es muy importante señalar que en el origen histórico de las escuelas secundarias, éstas se encontraban subordinadas a las universidades, y que los diversos procesos políticos las han ido separando. También ese devenir histórico perfiló dos modelos diferentes de universidad en Europa: uno de carácter científico (el modelo alemán Humbolt) y otro de carácter profesionalizante (el modelo francés napoleónico). La expansión de la escuela secundaria comienza a mediados del siglo XIX y se masifica luego de la finalización de la segunda guerra mundial, en la que primaba un modelo segmentado con canales paralelos estratificados terminal-vocacional para la clase baja, y otro pre universitario para la clase alta (“ramas nobles, con sus propias clases de acogida o se nutrían de escuelas elementales distintas a las del resto de la población”¹). Antonio Viñao Frago (2002) señala la constitución de un sistema educativo segmentado horizontal y verticalmente en cuanto a sus articulaciones. Esta conformación histórica del nivel le permite sostener a Cecilia Braslavsky (2001:236) que la escuela secundaria no se concibe

como un momento en un sistema educativo estructurado por niveles, sino como un segmento en un sistema educativo estructurado en vías paralelas, para una sociedad estamentalizada, que se podría

¹ Fernández Enguita y Levin, 1989: 49.

graficar como de bloques superpuestos y casi sin interconexiones ni posibilidades de tránsito de uno a otro.

Al analizar las articulaciones entre la escuela secundaria, el nivel superior y la estructura socio productiva, María Antonia Gallart (1984:18) argumenta que existen tres momentos claramente diferenciados a lo largo del siglo veinte en Europa: un primer momento captado por las clases medias y altas tradicionales desvinculadas de todo proceso de industrialización, con un claro predominio de un currículum humanístico y dirigido hacia las profesiones tradicionales liberales; un segundo momento en el que irrumpen los nuevos grupos relacionados con el proceso de industrialización, que provoca la incorporación de la modalidad técnica a partir de la configuración de un sistema dual de caminos paralelos, unos orientando hacia la vida productiva y otros a la continuidad de estudios superiores; finalmente, un tercer momento donde se diluyen las diferencias entre las ramas académicas y técnicas, aumenta la matrícula, los contenidos y las profesiones científico-tecnológicas ganan prestigio, a fin de preparar a las personas para desempeñarse en ocupaciones medias y superiores en una sociedad industrial. Es así como la escuela secundaria en Europa Occidental se organiza en dos tramos claramente diferenciados a partir de la década de 1950 y hasta 1970: una primera etapa obligatoria, unificada y generalista, que cubre hasta los 16 años de edad, y una segunda, optativa y articulada con la universidad. Ésta presenta un sesgo seleccionador de carácter nacional para garantizar la articulación de sus egresados con el mercado laboral; para tal fin se sirve de carreras largas y específicas desde el inicio. Se trata del esquema de las reformas comprensivas o integradas que “permitieron aumentar los años de escolarización de la población, ampliar el espectro de conocimientos que disponían los sectores populares y mejorar la función compensatoria de la escuela, sin que por ello el sistema renunciara a su función diferenciadora y de selección social” (Tiramonti y Suasnábar, 2001: 58). Son las clases medias emergentes que buscan la obligatoriedad de la educación secundaria básica, postergando así la derivación de los estudiantes hacia diferentes circuitos educativos, con la finalidad de disminuir el impacto del origen social en la definición de las trayectorias escolares. Estas propuestas no pudieron impedir la pervivencia de instituciones segmentadas, académica y socialmente estratificadas. Es la escuela que denuncia la corriente sociológica del “reproductivismo”, cuestionando la democratización del sistema educativo².

² También conocidas como “teorías del conflicto” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009: 65). Son los clásicos de L. Althusser, “*Ideología y aparatos ideológicos del Estado*”, P. Bourdieu y J.C. Passeron, “*La reproducción. Elementos para una*

Por su parte, la universidad asiste a la etapa de masificación y planificación estatal seguida, en la década de los ochenta y noventa del siglo veinte, por una crisis y su correspondiente giro hacia la autonomía evaluadora y el mercado (Krotsch, 2001). En esta última dirección, la década de los noventa del siglo veinte instala otro tipo de reformas en el nivel secundario motivada por los cambios sociales y, fundamentalmente, los económicos. Según Joaquín Azevedo (1999), los gobiernos advierten que el desempleo juvenil es muy elevado y que ya no es coyuntural sino estructural, por lo tanto, establecen una educación secundaria superior para todos en función de contener a los jóvenes alejándolos así del mercado en el que pocos tendrían cabida. En ese marco, se des-especializan las enseñanzas técnicas y profesionales en pos de una formación generalista. Para el autor, este proceso genera que la escuela secundaria no prepare para estudios superiores que se diversifican y elitizan cada vez más.

La entrada al siglo XXI muestra una masificación del nivel secundario, una preocupación constante por la calidad educativa y la necesidad de enfrentar la complejidad ocasionada por la diversidad sociocultural del estudiantado y la masificación escolar³. Hoy nos encontramos ante una situación heterogénea en el continente europeo con respecto a su escuela secundaria: Suecia no realiza diferenciaciones en los dos tramos de su nivel secundario pero sí lo hacen a los 10 años de edad países como Alemania, Hungría, Austria y Eslovaquia; también diferencian, pero a los 16 años de edad, España, Dinamarca, Noruega y Polonia, por considerar algunos casos específicos de esta diversidad de propuestas para el nivel secundario. Finlandia y Noruega desconocen la situación de repitencia en el nivel secundario. En esta dirección, Irene Arrimadas Gómez (1998:10) sostiene que

al existir en todos los países europeos un desajuste entre la oferta y la demanda de plazas en estudios superiores, el acceso a ellos está condicionado a la superación de un proceso selectivo, en el que se incluye, al menos, una prueba, cuyos resultados son además el componente principal para la ordenación de los alumnos en cuanto a prioridad en la elección de la carrera.

Desde perspectivas más cualitativas, varios autores también alertan sobre ciertos fenómenos por los que atraviesa la escuela secundaria europea. Mirando particularmente al sistema educativo español, San Fabián Maroto (1999,26) sostiene que finalizando el siglo veinte la escuela secundaria continúa centrada en una “perspectiva logocéntrica que domina la práctica docente”. Por su parte Fernández Enguita (2011, 85) muestra el

teoría del sistema de enseñanza” y C. Baudelot y R. Establet, “*La escuela capitalista en Francia*” quienes motorizan estas reflexiones.

³ El film “*Entre los muros*” o “*La clase*” de L. Cantet (2008), ilustra esta situación a partir del relato autobiográfico de un docente de lengua materna en una escuela secundaria de un suburbio parisino.

problema del “desenganche”, “la desvinculación generalizada de los adolescentes respecto de la institución escolar” y su estado de “absentismo interior” en escuelas donde los estudiantes deben hacer un esfuerzo por adaptarse a ellas pero no a la inversa; ante esta situación concluye que “si el abandono escolar no es mayor, se debe más a la presión exterior y la falta de opciones fuera de la institución que al atractivo intrínseco de la misma” (86). La preocupación por el fracaso en las escuelas secundarias europeas manifiesta, según el autor, la presencia de

sistemas escolares segregados (en los que los alumnos se dividen en ramas claramente distintas antes del término de la obligatoriedad) o han abordado reformas comprensivas pero en medio de grandes debates sobre su idoneidad, lo que normalmente implica sobre la capacidad del conjunto de los adolescentes para seguir unos mismos estudios por todo el período obligatorio (Fernández Enguita: 2011, 89)

En el contexto francés, Coulon (1995) diagnostica la misma situación anterior refiriéndose a la “no afiliación” de los estudiantes con la institución secundaria. Estas manifestaciones hablan de cierta crisis del nivel, por lo menos del vínculo o significatividad que adolescentes y jóvenes le asignan a la escuela secundaria.

Más allá de la situación descripta, en toda la enseñanza secundaria superior se encuentran pruebas nacionales comunes, que se constituyen en una certificación del nivel secundario y en un mecanismo regulado de admisión hacia la enseñanza superior. Estas acciones forman parte de una planificación a nivel de las políticas educativas nacionales (Dinamarca, Francia, Italia, Portugal) o son producto de una combinación de lo nacional con lo regional (tal es el caso de Alemania, Reino Unido y España). En el caso de Suecia es el mismo Parlamento quien interviene al momento de fijar las vacantes universitarias. Esta presencia activa de la administración estatal nacional y regional garantiza “la homogeneidad en las condiciones de acceso de todos los ciudadanos, sea cual sea su lugar de residencia, la rama de estudios de secundaria de la que procedan, o la universidad en la que pretenden iniciar su carrera” (Muñoz Repiso Izaguirre y Murillo Torrecilla, 1999: 93). Por su parte, Víctor Sigal (2003:4) señala que

el prestigio de las instituciones se correlaciona con la selectividad y ésta está basada generalmente en las calificaciones, de tal modo que las chances de acceder a los sectores, instituciones y disciplinas más prestigiosas, están determinadas por las calificaciones obtenidas en el examen final del ciclo medio y crecientemente por las obtenidas durante los últimos años de su cursado.

Si nos detenemos en el caso de Francia, Agnés van Zanten (2012) da cuenta de ciertas modificaciones contemporáneas en el ingreso de los diversos estudiantes a las universidades ante las presiones de los egresados de la escuela secundaria y de los grupos de inmigrantes. En este contexto, algunas universidades crearon una relación de trabajo fluida con determinadas escuelas secundarias y le asignaron un nuevo sistema de selección

para los egresados de éstas; otras instalaron la presencia del rol del tutor para acompañar a los estudiantes en su tránsito por el primer año universitario, evitando así el abandono. Por otro lado, el mismo estado ha propuesto a las altas escuelas el incremento de estudiantes becarios a un 30%. Ya no se trata de una presión “desde abajo” sino una fuerte presión “desde arriba”, es decir, de quien las financia. La respuesta de algunas de las casas de estudio es la de aumentar en un año más el curso preparatorio. Esta situación invita a visualizar un terreno flexible en el que se mueven las actuales políticas educativas para dar respuesta a nuevos fenómenos sociales.

A modo de ejemplo de algunas de las pruebas existentes en los distintos países europeos podemos mencionar al “baccalaurèat” o “bac” en Francia, que habilita tanto para la universidad o para los institutos universitarios tecnológicos⁴; al “esame di statu” (Italia); al “abitur” en varias materias por parte del sistema educativo descentralizado alemán y con una fuerte tradición de alternancia, con gestión participativa de los actores económicos; al “examen de matrícula” en Suecia y al “certificado general de educación de nivel avanzado” (A-level certificate of secondary education) en Inglaterra junto con la aparición del curriculum nacional en el año 1988, que introdujo una centralización del Estado en los contenidos, las evaluaciones regulares de rendimiento, los sistemas de inspección y los exámenes nacionales en un sistema educativo históricamente descentralizado⁵. También realizan este tipo de evaluaciones los países de Irlanda, Escocia, Dinamarca, Portugal (“exame nacional”), España (ya su “Ley General de Educación” del año 1970 establecía pruebas selectivas generales y específicas para las universidades), Austria, Finlandia, Holanda, Hungría, Polonia, Noruega y Suiza, con diversas características. Hoy se ha extendido la necesidad de complementar, desde el nivel universitario, las evaluaciones de nivel medio con otras instancias dado que se considera que los conocimientos específicos académicos son necesarios pero no suficientes para enfrentar con éxito la educación universitaria. Los encargados de la elaboración de dichas pruebas del nivel secundario, los contenidos de las mismas, los tiempos de presentación, las oportunidades que se tienen para volver a rendirla en el caso de la obtención de una baja calificación, el peso que adquiere el “expediente académico secundario” sumado a la calificación del examen, difieren de país en país. El cuadro 1.1. sintetiza este panorama con algunos de los países

⁴ También en el acceso a los *Collèges de France* se encuentra un examen estricto de ingreso al que se suma un concurso logrando que acceda un joven entre mil (Tiramonti y Ziegler, 2008: 175), constituyendo la preservación de un sistema de educación superior dual configurado desde el siglo XVI. Quien no obtiene el BAC puede rendir un examen administrado por la universidad obteniendo el “Diploma de Acceso a los Estudios Universitarios”.

⁵ Si bien esta modificación se produce en el contexto del gobierno conservador, los motivos de dicho cambio se debieron a la preocupación ante la brecha entre las expectativas y el nivel de los logros educativos.

mencionados. Estos países presentan una prueba general de bachillerato o certificación de nivel, para la obtención del título, de carácter estatal, objetiva y externa como un elemento común. Otros elementos compartidos son: en todos estos países europeos relevados, la evaluación se administra en las mismas escuelas secundarias; todos se igualan en la gran repercusión social que adquieren los momentos en el año dedicados a tales acciones; los tipos de pruebas difieren de acuerdo a los estudios secundarios cursados, la carrera a seguir y/o la institución superior; todas las evaluaciones toman en cuenta los contenidos trabajados en el currículo de la escuela secundaria, ya sean los del último año (España, Italia y Portugal) o los de los cursos anteriores; todos los países incluyen asignaturas obligatorias o comunes (Lengua materna, Idioma extranjero y Matemática, en su gran mayoría esta última) y optativas; todas las evaluaciones son elaboradas por profesores de nivel secundario y universitario. En este contexto de articulaciones entre ambos niveles, Ferrán Ferrer (1998:509) señala que

el sistema de transición entre la enseñanza secundaria y la superior está íntimamente ligado al modelo de enseñanza secundaria y al modelo de universidad que se pretende desarrollar. Más aún, no es en absoluto descabellado pensar que el cambio en el sistema de transición entre ambos niveles en un país es la piedra angular para modificar –o en su caso confirmar– el modelo de enseñanza secundaria y de universidad existente hasta el momento.

Cuadro 1.1. Calificación final de acceso al nivel universitario: dimensiones para su elaboración en distintos países europeos

País	Cantidad Asignaturas			Modalidad			Frecuencia			Porcentaje expediente académico secundario en calificación final
	Hasta 4	5 ó más		Escrita	Oral	Práctica	1	2	3	
Alemania	X			X	X		X			71%
Dinamarca		X		X	X	X	X			Variable
España		X		X				X		50%
Francia		X		X	X	X			X	Sin asignación
Italia	X			X	X		X			Sin asignación
Portugal		X		X		X		X		40%
Reino Unido	X			X	X	X	X			20%-30%

Es importante señalar que el nivel de educación superior asume formas de integración o de bifurcación entre las instituciones universitarias y las no universitarias. Así en los países de España, Suecia y Reino Unido se encuentra integrado, y no ocurre lo mismo en los casos de Alemania y de Francia. En aquellos sistemas educativos no integrados, las condiciones de acceso al subsistema universitario son más exigentes que las propuestas para el no universitario. En este marco del nivel superior, desde al año 2006 se llevan adelante seis encuentros de “European First Year Experience Conference”, organizados por la First Year Experience Network, movimiento que reproduce la iniciativa fundacional surgida en los Estados Unidos. La intención es reflexionar sobre los nuevos públicos que asisten a la universidad, las problemáticas de la deserción y el fracaso en las instancias de evaluación en el primer año universitario, además de compartir tanto las experiencias que desarrollan preventivamente en pos de la retención como los resultados de diversas investigaciones. Se constituye así un corpus que centra su atención en los factores institucionales de la universidad (Álvarez González, Figuera Gazo y Torrado Fonseca, 2011) como facilitadores u obstaculizadores para la trayectoria universitaria de los ingresantes. A esta consideración estructural se le añaden los componentes personales que se exacerban durante el primer año universitario: la importancia de la motivación y el sentirse satisfecho con lo que se ha decidido estudiar (Gairín Sallán, Muñoz Moreno, Feixas Condom y Guillamón Ramos, 2009). Las investigaciones realizadas en este programa terminan concluyendo que la transición durante el primer año universitario posee un carácter multifactorial, ya que se trata de un proceso complejo que involucra cambios personales, académicos y sociales en el estudiantado (Álvarez González et al, 2011).

El Reino Unido produce investigaciones sobre la temática de la articulación interniveles desde la década de 1990. En ese marco se generan las iniciativas de los “First Year Experience in Continuing Education”, organizado por la “Higher Education Academy”, como el “Forum on Access and Transition to Higher Education”. Los trabajos de Aidan Clerkin (2012), Yorke (2008) y de Michael Marland (2003) resultan sugerentes al instalar cuestiones como el desarrollo personal y social del estudiante para enfrentar las transiciones, la importancia de los factores académicos previos, la interrogación sobre “quién prepara a quién, cuándo y cómo” en las transiciones o alertando con el “minding the gap” en los momentos de pasaje entre niveles. Sus investigaciones profundizan más allá de la existencia del mecanismo de evaluación del “e level” y se encuentran movilizadas por los niveles de deserción y fracaso durante el primer año universitario. Es así como constatan la escasa información que reciben de los estudiantes desde las mismas escuelas

secundarias, la poca cantidad y variedad de textos que se leen durante la escolaridad media, las diferencias de contenidos entre ambos niveles, la elección de las asignaturas para rendir el examen o para cursar durante el primer año universitario (lo que provoca formaciones sesgadas) y el escaso impacto que presentan los procesos de orientación en el secundario. Concluyen en la necesidad de incrementar el vínculo con las escuelas secundarias desde las universidades. En esa dirección, se elabora la “guía de transición de la enseñanza” para los estudiantes de primer año, consistente en un proyecto de lectura y escritura académica. El mismo aparece en un website (“Tertiary Writing Project”). Entre sus objetivos manifiestan la necesidad de formar en los estudiantes las habilidades de toma de apuntes, la planificación del tiempo, el re-aprender o aprender métodos de estudio y la competencia en la lectura comprensiva de textos no narrativos, entre otras competencias generales. También avanzan en la conceptualización de competencias específicas por campos de conocimiento. Todas estas producciones configuran un estado de situación que busca cuidar al estudiante ingresante, especialmente a aquellos en situaciones de desventaja, para que permanezca en la universidad. De allí se deriva la importancia de la presencia del tutor en el primer año, los procesos planificados de inducción a la vida universitaria y el cuidado de los vínculos interpersonales, todas modalidades que buscan paliar la dislocación social y académica que vive el estudiante en el momento del ingreso a la universidad.

España comienza una producción investigativa motivada por los trabajos de Margarita Latiesa (1992) alrededor de la categoría de “fracaso pedagógico”. La autora arriba a este concepto después de rigurosos estudios longitudinales en diversas universidades europeas y del seguimiento de cohortes escolares y del primer año en las Universidades de Granada y Autónoma de Madrid. El “fracaso pedagógico” alerta sobre la importancia crucial que adquieren los procesos de selección en el ingreso y los comportamientos académicos durante el primer año de la carrera. Concluye subrayando la atención hacia los factores institucionales y contextuales de la universidad, sumados a las características personales del estudiante y su entorno social. Sostiene que el sistema educativo ya realizó la operación de selección económica y cultural previamente al ingreso a la universidad. El papel de las trayectorias académicas previas del estudiante tiene un valor relativo de acuerdo a las carreras que prosiguen los estudiantes. Por otro lado, la investigación de Figuera, Dorio y Forner (2003) retoman la categoría “experiencia académica previa” de la tradición anglosajona, y le suman la importancia del apoyo familiar para atravesar exitosamente la transición a la universidad. Una indagación cualitativa contemporánea resulta de interés: la aparición de los fenómenos de

procrastinación y del “zafar” en los estudiantes egresados de la escuela secundaria y que reproducen en la universidad (Clariana, Gotzens, Badía y Cladellas, 2012). En este contexto resulta importante señalar la producción científica referida al primer año universitario que lleva adelante la Universidad de Barcelona. Como parte de uno de sus trabajos de investigación, un grupo indaga sobre las “estrategias de promoción” que la gran mayoría de las universidades llevan adelante en las escuelas secundarias, entre las que podemos mencionar:

visitas para las familias, jornadas de puertas abiertas, participan en salones y ferias educativas, disponen de visitas virtuales, hacen presentaciones y charlas en las escuelas y en la universidad. Asimismo disponen de materiales para la difusión y cuentan con equipos psicopedagógicos que desarrollan funciones de orientación para los estudiantes. Respecto a las acciones de acogida en la universidad, todas realizan acciones de información sobre las pruebas y el acceso, la preinscripción, la matriculación, la oferta formativa, las becas y los servicios. También desarrollan acciones tutoriales de forma personalizada, disponen de materiales para la auto-orientación y tutores virtuales, realizan fórums virtuales y disponen de estudiantes-asesores” (Gairín Sallán et al: 2009, 39).

Estrategias todas que intentan evitar la deserción universitaria y el fracaso pedagógico ya señalado.

Por otro lado, es importante detenerse en los esfuerzos de compatibilizar los niveles secundarios y superiores en el contexto político de la Unión Europea, en el marco de un proceso de internacionalización de la educación superior (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011). En este marco es de destacar una iniciativa denominada “Euro-orientación”, destinada a todas las personas de cualquier edad que necesitan de una asistencia a nivel de posibles opciones educativas, de formación y laborales. De esta manera se despliegan una serie de actividades: información profesional, educación profesional, asesoramiento sobre posibilidades de carrera, asesoramiento respecto al empleo e intermediación laboral. Con esta y otras acciones se consolida el “Espacio Europeo de Educación Superior” y los diversos acuerdos⁶ alcanzados, que garantizan la movilidad estudiantil entre los cuarenta países que la constituyen. Los mismos se engloban actualmente en la iniciativa “Erasmus para todos: el Programa de educación, formación, juventud y deporte de la Unión Europea” (Bruselas, 23/11/2011). Asimismo se llevan adelante otras iniciativas como el “Programa Marco Interuniversitario para la Equidad y la Cohesión Social de las Instituciones de Educación Superior”, dentro del “Proyecto Alfa de la Unión Europea”.

⁶ “Educación y formación 2010”, “Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010” (2002), “Estrategia de Lisboa” (2000), “Libro Blanco sobre la educación y la formación: enseñar y aprender en la sociedad cognitiva” (1995), “Libro Verde sobre Dimensión Europea de la Educación” (1993).

En el actual contexto de la crisis económica europea y su repercusión en el tema de la articulación de la escuela secundaria y estudios superiores, valga como ejemplo la situación en Grecia descrita en los siguientes términos

la vida cotidiana de los estudiantes secundarios se caracteriza por una escolarización intensiva, cuyo objetivo principal consiste en obtener un lugar en la universidad. La selección es severa; los jóvenes se preparan desde los 12 años. Pero luego, los felices elegidos descubren la realidad de la vida después de la facultad: en el mejor de los casos, un empleo de 700 euros por mes.⁷

Desde esta constatación se comprenden las demandas del colectivo juvenil sin empleo y con altas acreditaciones universitarias, donde el 20% de los jóvenes menores de 25 años se encuentran desocupados (Kliksberg, 2011).

La articulación en los sistemas educativos de Estados Unidos, Canadá y Australia

En el caso de Estados Unidos y de Canadá, la presencia de los “community colleges” o “two year colleges” cumple explícitamente esta función articuladora con la universidad, al ofrecer una serie de cursos y talleres especialmente diseñados para brindar capacitación para leer, escribir y operar con números, de manera que el egresado de nivel medio pueda continuar sus estudios universitarios con menor dificultad (García de Fanelli, 2006: 13). Es importante señalar que Canadá posee un nivel superior diferenciado entre el universitario y el no universitario, a diferencia de los Estados Unidos que se presenta como articulado. Desde el siglo XIX los diversos colegios y universidades de los Estados Unidos presentaban sus propios formatos de acceso, y el estudiante interesado enviaba directamente su solicitud de admisión con un año de anticipación. Desde el año 1995 se implementan el “Scholastic Aptitude Test” y el “American College Test” como exámenes obligatorios al finalizar la escuela secundaria. A los resultados de esta instancia, cada universidad le añade lo que considere conveniente de acuerdo a su tradición y a las carreras (entrevistas, test, exámenes, etc.). Al respecto, Adolfo Stubrin (2004: 154) señala que

el caso norteamericano presenta una buena articulación con la enseñanza media así como receptividad hacia las aspiraciones educativas de individuos con formaciones iniciales atípicas: adultos, minorías, inmigrantes, discapacitados, entre otros; sin embargo, es complicada la articulación con el empleo y los desempeños profesionales. Por eso, las tasas de inclusión y cobertura de la educación superior norteamericana son tan altas, al mismo tiempo que el perfil de los egresados de las carreras universitarias de grado es insuficiente para garantizar puestos de trabajo y requiere el suplemento indispensable del post grado profesional.

⁷ Kaimachi, Valia (2009, enero), “El incendio griego”, en *Le Monde diplomatique*, Año X, número 115, Buenos Aires, pp. 16-17.

En contraposición a la realidad europea, las carreras universitarias se presentan con formatos breves, sucesivos, complementarios y diversificados; generales al comienzo y especializados hacia el final. Se trata de un primer ciclo de cuatro años de duración, requisito indispensable para el acceso a las maestrías y doctorados. La educación universitaria no es gratuita⁸, presenta una diversidad de instituciones abiertas o sumamente selectivas o para la élites (van Zanten, 2012) y alcanza gran masividad ante esta diversidad de opciones (Krotsch, 2001). Es importante señalar que el origen histórico del sistema educativo de los Estados Unidos es privado, motivado por la iniciativa social y comunal (Mignone, 1978). Finalizada la segunda guerra mundial, comienza un proceso de expansión del nivel secundario y superior. Por lo tanto, esta expansión del nivel secundario en los Estados Unidos se produjo más tempranamente que en Europa. Es así como se configuró una educación secundaria generalista, no selectiva, sin exámenes, a la que posteriormente se le incorporaron los cursos vocacionales. Desde la década de los ochenta del siglo XX, esta escuela es fuertemente criticada por su baja calidad, lo que produjo el movimiento de reforma basado en estándares. Para Anthony Bryck (2008), la preocupación del sistema educativo norteamericano actual se aloja en la elevada deserción escolar que se produce en la escuela secundaria básica de los grandes centros urbanos, sumada a transiciones estresantes entre 8° y 9° grado más allá de la dominante intención del estudiantado de querer continuar estudios superiores. En este contexto, algunos estados vienen generando modificaciones en los formatos tradicionales escolares del nivel secundario para adaptarlos a las realidades de los barrios de bajos recursos. Prueba de ello son las experiencias de “escuelas de servicio completo” y el modelo organizativo escuela-comunidad. Cabe aclarar que el gobierno educativo es absolutamente estatal y local, y en algunos casos concurre el estado federal con programas y fondos compensatorios específicos. Fernández Enguita (2011:89), al comparar el sistema educativo de nivel secundario norteamericano con el de los países europeos, señala que se trata de un “sistema educativo que permite a todos continuar largo tiempo a través de una pluralidad de vías y oportunidades... en la que se espera que todos los alumnos permanezcan hasta los dieciocho años, aunque con programas y contenidos distintos”. Esto genera una preocupación constante por el abandono escolar. Por otro lado, desde el año 1989 hasta 1999 se realizan tres cumbres nacionales sobre la realidad educativa del país; en la primera

⁸ En el mes de julio del 2012, el presidente B. Obama firma la ley que congela los intereses de los préstamos para universitarios por un año, sosteniendo que la educación no es un lujo sino una necesidad económica. El costo de la educación universitaria subió, en el año 2011, un 5,4% en las universidades públicas, con una media de 21.447 dólares anuales y un 4,3% en las universidades privadas, donde un año de educación cuesta 42.224 dólares.

se plantean los objetivos nacionales (“Goals 2000”), en la segunda se discute sobre los estándares nacionales de evaluación y en la tercera se intercambia sobre las autonomías institucionales de las escuelas. De esta forma queda configurado un sistema de rendición de cuentas muy fuerte ante la sociedad. Sin embargo, David Kirp (2011) alerta sobre la influencia del mercado en las universidades a través del aumento de las barreras para el ingreso de estudiantes provenientes de familias de menores recursos⁹.

Estados Unidos y, en menor medida, Canadá atraviesan el siglo XX realizando constantes investigaciones con la intención de correlacionar cuantitativamente –en su mayoría– diversos aspectos de la enseñanza secundaria superior y el éxito en la trayectoria universitaria como estrategia para la disminución del fracaso y el consecuente abandono en el primer año de la carrera (Wintre, Dilouya, Pancer, Pratt, Birnie-Lefcovitch, Polivy y Adams, 2011), además de una creciente preocupación por la continuidad en los estudios de las mujeres, de las diversas etnias y de la población inmigrante (Crossman y Pinchbeck, 2012 y Popadiuk, 2010 en Canadá; Hungerford-Kresser y Amaro-Jimenez, 2012 y Olguin y Keim, 2009 en los Estados Unidos, por ejemplo) y de sujetos con capacidades diferentes (Smale, 2010; Naugle, Campbell y Gray, 2010; Fier y Brzezinski, 2010) o con problemas específicos de salud (Fleischman, Smothers, Christianson, Carter, Hains y Davis, 2011). Otras investigaciones realizan un seguimiento de los estudiantes desde el primer año de la escuela secundaria hasta la universidad y muestran que la decisión de seguir en esta última se toma en los primeros años de la escuela media; comienzan allí estrategias sutiles de indagación para ver cómo estudian, cómo proyectan su futuro; el seguimiento de las mismas personas a lo largo de quince años permite analizar cuáles son los factores de éxito, de logro de objetivos en la universidad y se concluye que no se trata sólo de factores económicos facilitadores sino de la información, el estímulo de la familia, la idea de proyectar el futuro. Al no existir una instancia nacional que dé unidad al tema, exige rever casos particulares de estados federales o de instituciones. Es así como el “Massachusetts Institute of Technology” (MIT) realiza diversas actividades de pre-orientación (campamentos, actividades artístico-culturales, actividades deportivas, encuentros en el campus virtual...) antes de ingresar a la universidad; las mismas son apoyadas por los estudiantes avanzados. La Universidad de Boston, en cambio, hoy se replantea su conexión con escuelas de su radio de acción ante los bajos resultados de sus exámenes. Los Estados de Texas y de California iniciaron un programa específico donde el 10% de los mejores

⁹ Conferencia “*Acusaciones mutuas y soluciones mutuas: la transición conflictiva desde la Escuela Secundaria hacia la Universidad*”, Buenos Aires, Universidad Torcuato Di Tella, 23/05/2011.

alumnos de las escuelas secundarias tienen derecho a ingresar a las mejores universidades del estado (van Zanten, 2012:56). La Universidad de Carolina del Sur organiza un departamento específico, “University 101”, destinado al tema de la articulación, y deviene en un centro de recursos y experiencias, investigaciones, publicaciones, cursos y servicios para docentes y estudiantes en vistas de mitigar la deserción durante el primer año de las diversas carreras universitarias. El mismo ha adquirido una proyección nacional e internacional: “National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition”; se registran sus primeras acciones en el año 1982.

Otras líneas de investigación avanzan sobre cuestiones específicas en los campos de conocimiento y las problemáticas que presentan al momento de la articulación entre los niveles secundario y superior. Así es como los campos de las ciencias naturales y de las ciencias exactas, en particular Matemática, son investigados. Tal es el caso de la investigación de Harwell, Post, Cutler, Maeda, Anderson, Norman Medhanie (2009), llevada adelante en la Universidad de Minesota, que alerta sobre cuestiones curriculares de Matemática, los programas específicos de mejora de las ciencias, el perfil de docente en el nivel secundario, los enfoques epistemológicos entre ambos niveles y la elección de los cursos por parte de los estudiantes. En la misma dirección, pero para el caso de Biología, se encuentra el trabajo de Bone y Reid (2011). También se releva el esfuerzo por indagar sobre el tema de las competencias necesarias para enfrentar con éxito la transición hacia los estudios universitarios (Martin, García y Mc Phee, 2012; Scott, Tolson y Lee, 2010; Jansen y Suhre, 2010). Señalan las discontinuidades entre ambos niveles y la importancia de trabajar con habilidades de estudio o académicas durante el primer año universitario.

También se registran investigaciones en dos direcciones de trabajo. Por un lado, el papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su impacto en los procesos de transición entre los niveles objeto de análisis en este trabajo (Knigt y Rochon, 2012). Por otra parte, el impacto de la conceptualización de las “inteligencias múltiples” y su aplicación al tema específico de la articulación entre el nivel secundario y superior (Adeyemo, 2010) y las indagaciones en Canadá (Universidad de Toronto) sobre “las competencias emocionales e interpersonales” en la retención de estudiantes universitarios en contextos de transición que describen como estresante para el estudiantado (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004 y Parker, Hogan, Eastabrook, Oke y Wood, 2006).

Estados Unidos, de manera sistemática, desarrolla investigaciones desde 1970 hasta la actualidad, sobre todo alrededor del primer año de vida universitaria¹⁰, gran parte de ella enmarcada en estudios de tipo cuantitativos a través de estudios longitudinales (“Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study” del National Center for Education Statistics, por ejemplo). Esta temática específica se remonta a la década de 1960 (Álvarez González *et al*, 2011), y reconoce a Vincent Tinto entre sus pioneros. Su preocupación se centra en la comprensión de las causas que motivan la deserción durante el primer año. Descubre la presencia de dos componentes que facilitan la deserción: la exclusión académica y la deserción voluntaria. La primera se encuentra ligada a las dificultades y al consecuente desajuste que enfrenta el estudiantado ante las nuevas realidades de funcionamiento institucional y de exigencias académicas durante el primer año. La segunda se relaciona a los nuevos procesos sociales que vive el estudiantado en la universidad y a las incongruencias entre sus propios propósitos e intereses y lo que le devuelve la vida universitaria cotidiana, que le genera mecanismos de aislamiento del entorno social. Desde el año 1997 centra sus esfuerzos de investigación en incorporar el aula, los docentes y la didáctica universitaria para desentrañar los componentes institucionales que obstaculizan la prosecución de los estudios universitarios, y en posteriores trabajos (2009) recoge las diversas acciones superadoras que encaran las universidades estadounidenses en pos de lograr la retención. Sus concluyentes estudios de más de treinta años han tenido enorme influencia en esta tradición de investigación sobre el primer año universitario y se extienden más allá de los Estados Unidos. Así se ha sumado evidencia empírica sobre la influencia de las experiencias positivas del primer año en el éxito estudiantil futuro (Upcraft, Gardner y Barefoot, 2005), a los que se añaden ciertas características personales del estudiantado como predictores de la permanencia o el abandono universitario. Por otro lado, estos estudios también dan cuenta del arribo de una población creciente y diversa a la que hay que dar respuestas académicas y sociales durante el primer año de la carrera universitaria en función de evitar el abandono temprano; así emergen las indagaciones específicas sobre la “primera generación de estudiantes universitarios”, los mayores de 25 años, los sectores desfavorecidos, los grupos de minorías étnicas (Tinto, 2008 y 2009). De esta forma se consolidan programas extracurriculares y de apoyo, iniciativas que fomentan

¹⁰ Los numerosos artículos publicados en el “Journal of Higher Education” y en el “Research in Higher Education” como la realización de conferencias específicas sobre el primer año universitario, dan cuenta de esta intensa actividad académica. A modo de ejemplo, mencionamos las cuatro conferencias internacionales (desde el año 1986) y las reuniones anuales de la “National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition” que se lleva adelante en la Universidad de Carolina del Sur.

las interacciones e involucramiento de los estudiantes con docentes y pares en función de contribuir a la integración y reforzar así la persistencia en la universidad (Tinto, 2006-2007). Se tipifica la situación del estudiantado “novato” o “principiante” ante un ambiente universitario novedoso, desconocido para muchos en su historia familiar; se trata de evitar de este modo que la “puerta abierta” del sistema universitario no se convierta en “puerta giratoria” (Tinto, 2008) o se produzcan fenómenos de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011).

Así se da la concreción de políticas y decisiones para mejorar este tramo de la educación superior, que visibiliza contundentemente la importancia de la transición entre ambos niveles educativos, y por esto diversas universidades llevan adelante programas específicos. Sin ánimo de agotarlos, podemos mencionar a la Universidad Estatal de Pensilvania (“Parsing The First Year of College” a cargo del Center for the Study of Higher Education), la Universidad de Carolina del Norte con el “Policy Center on The First Year of College transformado desde el año 2007 en el “John N. Gardner Institute for Excellence in Undergraduate Education con su “Foundations of Excellence in The First College Year”, a la Universidad de California con su “Higher Education Research Institute” y a la Universidad de Indiana con su “Center for Postsecondary Research”. De la producción científica de estos programas se han derivado o perfeccionado determinadas acciones de carácter preventivo en el primer año de la universidad. Entre éstas podemos identificar los “Seminarios de Primer Año” (Goodman y Pascarella, 2006 y Mills, 2009), los “Seminarios de Habilidades Básicas de Estudio y los Seminarios Académicos” (Brownell y Swaner, 2008) y las “Comunidades de Aprendizaje” (Engstrom y Tinto, 2008), llegando a la inclusión en esta modalidad de estudiantes con necesidades especiales (Izzo, Murray, Priest y McArrel, 2011). Experiencias todas que intentan consolidarse como una respuesta institucional para adaptarse al estudiante real que transita el primer año universitario, reconociendo a la transición como un proceso complejo que conlleva para el estudiante múltiples y significativos cambios personales y vitales y

que buscan desarrollar habilidades académicas, proveer información sobre recursos y servicios de la universidad y abordan principalmente tópicos como habilidades de estudio, recursos y servicios, manejo del tiempo, planificación académica y desarrollo del pensamiento crítico (Silva Laya: 2011, 112).

En el caso de las universidades australianas se desarrollan líneas de investigación relacionadas con el primer año de vida universitaria desde 1980. Se encuentran estudios de tipo longitudinales de seguimiento de diversas cohortes escolares (Devlin, 2009). También

existe una preocupación por la retención de los estudiantes universitarios mayores de 25 años y los provenientes de pueblos originarios (Hillman, 2005). Además, avanza en la indagación sobre los distintos niveles de conocimiento matemático en pos de la articulación (Varsavsky, 2012) o sobre contenidos específicos del área (Godfrey y Thomas, 2008). También le otorgan un especial énfasis a la atención de los procesos de escritura académica. La temática del primer año universitario forma parte de una política educativa activa por parte de las autoridades gubernamentales a través del “Australian Council for Educational Research”, quien administra desde el año 2007 un cuestionario anual (“Australian Survey of Student Engagement”) y publica el “Review of Australian Higher Education”. De este modo se presta un apoyo activo a la “Pacific Rim Conference on the First Year in Higher Education” que se lleva adelante desde el año 1995, con el desarrollo de catorce reuniones en la Universidad de Tecnología de Queensland; también se edita la revista bianual “The International Journal of the First Year in Higher Education” desde el año 2010. La Universidad de Melbourne posee el “Center for the Study of Higher Education”, y desde el año 1994 administra una encuesta nacional cada cinco años (James, Krause y Jennings, 2010). También la Universidad de Tasmania trabaja específicamente el tema del primer año desde el año 2000. Todas estas acciones reseñadas han generado un pasaje desde las acciones de tipo remediales en el primer año universitario a su instalación en la propuesta curricular del primer año, conformándose en una “pedagogía de transición” (Devlin, 2009); el espacio universitario, entonces, funciona como unidad de cambio institucional. Cabe agregar que Australia posee un nivel superior unificado y que la escuela secundaria no cuenta con la figura de la repitencia escolar.

La problemática de la escuela secundaria y la articulación con los estudios superiores en América Latina

Desde las décadas de 1960 y 1970 se cuestiona al nivel secundario debido a la obsolescencia de su propuesta formativa, sobre todo la visión del conocimiento científico que sostiene y las formas específicas de transmisión por parte de sus docentes (Braslavsky, 1985; Tedesco, 1987). Desde esta época ha resultado una recurrencia hablar de la crisis de la escuela secundaria. Cambios de planes de estudio y de programas de asignaturas han sido las soluciones dominantes encaradas para afrontar dicha situación.

A las razones anteriormente esgrimidas de modo sintético, se añade un serio problema de identidad respecto de su sentido: no forma para el trabajo, ni para la universidad ni tampoco para la ciudadanía (Ferreyra, 2009; Tiramonti y Montes, 2008; Azevedo, 2001:65). Esta crisis de sentido parte de finalidades superpuestas, contradictorias y diversificadas a lo largo de la historia del nivel: terminal o propedeúico; generalista o profesionalizante; “selectividad o equidad” (Gallart y de Ibarrola, 1994:44). La denominación indistinta de “secundario o medio” da cuenta de este estado de indefinición: secundario como post primario, como coronación formativa del mismo, de ahí su función terminal de preparar para la vida con salida laboral; medio como preuniversitario, como estudios preparatorios para lo que sigue, mero tránsito o pasaje hacia la continuidad con la educación superior (Albergucci, 1996: 441). Es importante mencionar que la dependencia como ex territorios coloniales de España y de Portugal, imprimieron un sesgo de origen a las escuela secundarias dependientes de las universidades a modo de estudios preparatorios reproduciendo la situación europea.

A partir de estas consideraciones la educación secundaria es, desde hace dos décadas, el nivel educativo que suscita mayores preocupaciones tanto en el campo de los académicos y expertos como en el de la gestión del sistema educativo (Pineau, 2011; López, 2009). Claudia Jacinto y Flavia Terigi (2007: 22) lo expresan en los siguientes términos: “hace ya mucho tiempo que los diagnósticos sobre la educación en América Latina han señalado que la enseñanza media concentra la mayor densidad de problemas, pese a lo cual se trata del nivel para el que existe la menor cantidad de soluciones y respuestas”. Ante esta situación, Juan Carlos Tedesco y Néstor López (2002) añaden que la entrada al siglo XXI lo convierte en un nivel con un exceso de demandas: del pasado y del presente, de los sujetos ya incluidos y de los que se están incluyendo.

A pesar de estas rotundas observaciones sobre la crisis y complejidad del nivel secundario es importante resaltar que la escuela secundaria es “la única política de juventud que parece estar más o menos organizada” (Gallart y de Ibarrola; 1994:33) y tener hoy la potencialidad de llegar a todos los adolescentes y jóvenes. Es más, en opinión de algunos investigadores sobre el grupo de adolescentes y jóvenes se trata de la única política pública para los jóvenes con cierta permanencia en el tiempo en los países de América Latina (Pérez Islas, 2010).

Durante la década de 1990 se suceden una serie de reformas de los sistemas educativos de América Latina, que proponen la obligatoriedad para el primer tramo de la escuela secundaria mediante la sanción de nuevas leyes de educación. Cecilia Braslavsky

(1995), liderando estos procesos de reforma en la Argentina, se manifiesta por una refundación de los sistemas educativos nacionales en el marco de las nuevas tendencias de desarrollo, de ahí que la prioridad se focaliza en construir una identidad para el nivel como una oportunidad que se abre en la década de los noventa a trabajar sobre una formación general desligada de la “profesionalización”. María de Ibarrola (2008) afirma que estas propuestas de reformas articulan el cambio de énfasis desde la preparación para estudios posteriores o la inmediata entrada al mercado laboral a las preocupaciones emergentes acerca de la ciudadanía y el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Para Joaquim Azevedo (2001: 85) se trata de propuestas “neo profesionalistas y neo funcionalistas”. Estas reformas desplegaron una serie de “conceptos estelares” que rodearon sus implementaciones: una formación general con disminución de espacios curriculares y una eliminación de la temprana especialización en el nivel secundario, sumadas a los procesos de descentralización educativa y a la presencia de políticas focalizadas y programas compensatorios para la atención de determinados sectores perjudicados por las políticas económicas implementadas. Dichas transformaciones se producen en el marco de un cambio en el rol del estado: del modelo de “estado de bienestar” al “estado mínimo”. A esta oleada de cambios le seguirá otra con la entrada al siglo XXI, donde se impone la obligatoriedad de la secundaria alta también mediada por dispositivos legales. El cuadro 1.2. sintetiza esta situación legislativa que habilita los procesos de transformación educativa. Allí se puede apreciar un comportamiento homogéneo en los países de América Latina y el Caribe, con la excepción de Costa Rica y de Cuba. Nueve países han generado nuevas legislaciones educativas durante los primeros años del siglo XXI (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, México, Perú, Uruguay y Venezuela) que incorporan la obligatoriedad de la escuela secundaria con sus consecuentes reformas. Gorostiaga (2012:17) constata así la existencia de “tendencias de políticas regionales que buscan mejorar el ingreso y retención de sectores previamente excluidos del nivel medio”. La entrada al siglo XXI encuentra otra realidad mundial y regional, que termina impactando en el sistema educativo en el marco de una re-conceptualización sobre el rol de los estados nacionales.

Cuadro 1.2. Leyes Educativas en América Latina y el Caribe. Décadas de 1990-2000

País	Ley	Año
Argentina	Federal de Educación N° 24.195	1993
	de Educación Nacional N° 26.206	2006
Bolivia	De Reforma Educativa	1994
	De Educación	2006
	de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” N° 070	2010
Brasil	de Directivas y Bases de la Educación Nacional N° 9.394	1996
	Enmienda Constitucional N° 59, art. 208	2009
Colombia	General de Educación N° 115	1994
	N° 715	2001
Chile	Orgánica Constitucional de Enseñanza	1990
	General de Educación N° 20.370	2009
Costa Rica	Fundamental de Educación 2.160	1957
Cuba	Nacional General y Gratuita de la Enseñanza	1961
	Constitución Nacional y Resolución sobre Perfeccionamiento de la Educación	1981
Ecuador	De Educación	1983
	Orgánica de Educación Intercultural	2011
El Salvador	General de Educación Intercultural	1996
Guatemala	de Educación Nacional N° 12	1991
Honduras	Orgánica de Educación	1996
México	General de Educación	1993
	General de Educación	2011
Panamá	Ley N° 34	1995
Paraguay	De Educación	1992
	General de Educación N° 1.264	1998
Perú	De Educación	1982
	General de Educación N° 28.044	2003
República Dominicana	General de Educación N° 66	1997
Uruguay	De Educación	1985
	General de Educación N° 18.437	2008

Venezuela	Orgánica de Educación	1980/1986
	Reglamento General de Ley Orgánica de Educación	1999
	Orgánica de Educación	2009
	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (artículo N° 103)	

Pero todas estas reformas, tanto las de la década de 1990 como las que inauguran la entrada al siglo XXI, se producen en un contexto de profundas brechas socioeconómicas. Bernardo Kliksberg (2011) afirma que es la región con las más amplias brechas de desigualdad del mundo. La educación es una de las variables donde dicha brecha se manifiesta con mayor virulencia: sólo termina la escuela secundaria un 49,7%, de los cuales en el 20% más pobre solo la termina un joven cada cinco, y en el 20% más rico lo hacen cuatro de cada cinco. Más de uno de cada cinco jóvenes están fuera del mercado de trabajo y del sistema educativo (Kliksberg, 2011). Según datos de la Conferencia Económica para América Latina (CEPAL) del año 2010, el 51% de los hombres y el 45% de las mujeres no han completado la escuela secundaria, y en el 20% más pobre el 66% no la ha termina (Kliksberg, 2011).

Por otro lado, la expansión de la escuela secundaria en América Latina y el Caribe da cuenta de un aumento significativo, pasando del 46,6 % para el año 1990 a un 82,5% en el año 2000, siendo sostenido dicho crecimiento desde la década de los sesenta del siglo XX a la actualidad. Según datos de la UNESCO, entre 1970 y 1997 la educación secundaria se triplicó: de 10.000.000 pasó a 29.000.000 de estudiantes (García Huidobro, 2009:22). Para el grupo de edad entre 12 y 14 años y según datos de la CEPAL (2007), la asistencia escolar se elevó entre 1990 y el 2005 del 84% al 94% y en la población entre 15 y 18 años el aumento fue de más de 15 puntos porcentuales, llegando al 76%. El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2013: 2) señala que el 83% de los adolescentes de entre 13 y 17 años concurren a la escuela secundaria, según datos del año 2010. Sin embargo, el mismo Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (2009) alerta sobre la amenaza del fin de la expansión educativa de la región, expansión que ha seguido históricamente el patrón de distribución de la riqueza. En América Latina, el 44% de los jóvenes de 20 años no llega a completar el segundo ciclo de la secundaria o secundaria superior, produciéndose una diferencia del 30% en la tasa bruta de escolarización entre el primer tramo de la escuela secundaria y el

segundo, en perjuicio de éste último (Terigi, 2009:25). Esta situación manifiesta una deuda pendiente que señala la desarticulación en la misma escuela secundaria.

Pero esta desigualdad general como subcontinente se reproduce al comparar los diversos países de la región: existe un grupo de países en los que siete de cada diez adolescentes y jóvenes asisten a la escuela secundaria, son los países que tienen tasas netas de más del 70%; pero existe otro grupo donde aún están por debajo de los niveles deseables de acceso. La situación se complejiza aún más al considerar las desigualdades particulares en cada uno de los países de la región: si se pertenece al sector más alto de la escala social, la posibilidad de asistir a la escuela secundaria es altísima, llegando a una diferencia de 18 a 62 puntos porcentuales (Montes, 2010:34). A estas desigualdades sociales hay que añadirles las provenientes del lugar de residencia: “en la mayoría de los países hay por lo menos de diez a veinte puntos porcentuales de diferencia en el acceso de la población que reside en áreas rurales respecto de la población de áreas urbanas” (Montes, 2010:35). Para el caso específico de los países que integran el MERCOSUR¹¹ (PNUD, 2009: 18) se afirma que “la asistencia al colegio secundario también se ha incrementado en la última década, aunque las tasas de participación y egreso continúan siendo bajas en los cuatro países”. En este contexto el desafío que enfrentan estos sistemas educativos es el de aumentar la retención escolar y la finalización del nivel secundario y superar los problemas de calidad. Para esto es necesario una revalorización del nivel medio que motive a los estudiantes para su finalización, en especial a aquellos provenientes de sectores vulnerables (31). El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2013), con datos pertenecientes al año 2010, llama la atención sobre el grupo de adolescentes que no concurren a la escuela secundaria con cifras ascendentes en los sectores socioeconómicos medios y altos y cercanos a la finalización del nivel. Indagados sobre las motivaciones al respecto en los países de Bolivia, Chile, Panamá, Costa Rica, Nicaragua y Paraguay, alertan sobre el desinterés y el desaliento que rodea a la escuela secundaria.

Es así como el nivel secundario no logra aún superar las problemáticas de repitencia y retraso escolar, sobre-edad y abandono que atraviesa a todos los sectores sociales, a lo que se suma la fragmentación del nivel: las clases altas y medias concurren a un circuito, y las clases bajas y medias bajas a otro, diverso en cuanto a modalidades y

¹¹ “Mercado Común del Sur” integrado en su origen por los países de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Desde el año 2012, a raíz del derrocamiento del presidente Lugo, Paraguay se encuentra suspendido y se aceptó la incorporación de Venezuela.

culturas institucionales (Veleda, 2012). Además, el nivel se ha masificado pero su estructura organizativa, sus planes de estudio rígidos que impiden la circulación de los estudiantes, su “currículum biblioteca” (Torres Santomé, 1994), su organización burocrática, en síntesis, una forma escolar que permanece inalterable desde su creación concebida para otro tiempo y para otros actores institucionales que la habitaban. La contrapartida del proceso de masificación es la llegada de nuevos grupos estudiantiles a la escuela secundaria. De allí que la presencia de una educación homogénea para grandes masas deja hoy de tener efectos positivos. El contrato fundacional de la escuela secundaria está basado en la selectividad, impronta que permanece no en los discursos pero sí en ciertas prácticas de enseñanza; se trata de una escuela “que no ha logrado cambiar para responder a las nuevas demandas” (Krichesky, 2010:18). A esto hay que sumar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en la escuela secundaria: la participación de algunos países de la región en pruebas internacionales no arrojan resultados alentadores. En este marco asistimos entonces a una confluencia de malestares: la de los docentes y la de los estudiantes (Tedesco y López, 2002), la de los padres y la sociedad, la de los políticos y los especialistas en educación. A pesar de este proceso de masificación, la asistencia y permanencia en el nivel secundario se encuentra fuertemente condicionada por los niveles socioeconómicos, culturales y educativos de las familias de los estudiantes, según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2007 y 2009).

Si nos enfocamos en el nivel superior, éste tiende a estar concentrado en estudiantes de clase media que se han ido incorporando al nivel desplazando la hegemonía absoluta de los sectores medios altos y altos. Desde las teorías reproductivistas en educación se sostiene que cuando un nivel se democratiza, el poder de selección se desplaza al nivel inmediatamente superior. La finalización del nivel superior sigue el mismo comportamiento señalado anteriormente sobre las brechas de desigualdad entre distintos sectores, acentuando el carácter selectivo del nivel superior:

la participación en la educación superior del quintil más pobre fluctúa en América Latina y el Caribe entre 27% y 2%. Los países con mayor participación de personas provenientes de hogares de menores recursos son Ecuador, Chile, Argentina, Panamá y Venezuela y, en el otro extremo, se ubican Honduras, Uruguay, Perú y Brasil (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011: 169).

Según datos de la UNESCO (2009a), entre 1970 y el año 2000 la educación superior pasó de 1.600.000 a 13.500.000 estudiantes y registró a 15.605.736 estudiantes en el año 2004

pasando a 21.871.000 en el año 2008¹², lo que representa el 13,8% de la matrícula mundial de educación superior. La tasa promedio anual de crecimiento de la matrícula, durante la última década, fue del 16,8% (UNESCO, 2009a). Se trata de un sostenido crecimiento, donde Brasil, Chile y Venezuela duplican su matrícula durante la última década. El colectivo juvenil hoy percibe como un derecho e incluso una “obligación subjetiva” (Braslavsky, 2001: 470) la conclusión del nivel secundario, más allá que para otros investigadores (Filmus, 2001:195) sea un lugar de paso, en tránsito “hacia la presión desmesurada sobre la universidad”. Argentina, Cuba, Chile y Perú son los países que presentan altas tasas de egreso de su nivel secundario (UNESCO, 2009a). Siguiendo a García de Fanelli y Jacinto (2010), entre el 30% y el 50% de los jóvenes que logran concluir sus estudios de nivel medio, acceden al nivel superior.

Por otra parte, “el número de instituciones universitarias pasó de 75 en el año 1950 a alrededor de 850 en 1995 y alcanzó a cerca de cuatro mil a fines de la década del presente siglo” (Brunner y García Hurtado, 2011: 113). En este escenario, dos de cada tres instituciones son privadas y se encuentran 12.000 instituciones no universitarias, siendo la región latinoamericana la que “cuenta hoy con la mayor participación de matrícula privada entre todas las regiones del mundo: 48,2 %” (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011: 155). Argentina y México poseen los grados más bajos de privatización de la educación superior en la región. Un dato relevante es la diferencia de público que reclutan las universidades y los institutos superiores no universitarios. En estos últimos los jóvenes poseen menos restricciones para su ingreso y presentan mayores posibilidades de graduación que si lo hicieran en la universidad. Ésta sigue siendo el espacio de reclutamiento de los sectores de mayores ingresos (SITEAL, 2009). Cuatro de cada diez jóvenes entre 18 y 24 años finalizan sus estudios secundarios y la mitad de ellos cursa alguna carrera de nivel superior (SITEAL, 2009).

En este marco, la gran mayoría de los países de Latinoamérica y el Caribe poseen instancias de acreditación del nivel secundario, vinculantes con la consecución de estudios superiores y con la obtención del título del nivel medio. También proliferan las instancias de evaluación al momento de ingresar a las universidades, sobre todo las estatales, que son las más demandadas en la región. Esta situación la refleja el Cuadro 1.3.. Si nos detenemos en los datos cuantitativos, existe una pronunciada diferenciación entre los países de América Central y el Caribe del resto, que da cuenta de las brechas existentes en el

¹² Estas últimas cifras son de Iberoamérica, que incluye a España y Portugal.

subcontinente latinoamericano. De los quince países relevados podemos inferir algunas tendencias compartidas. En nueve de ellos existe un rol protagónico de los gobiernos nacionales, tanto en los exámenes de finalización del nivel secundario como su articulación con el ingreso a las universidades. Lideran estos procesos los ministerios de educación y, en algunos casos, se suman para su elaboración autoridades universitarias estatales y privadas. En estos países, los tiempos para estas evaluaciones escritas, que generalmente duran dos días, adquieren una fuerte relevancia social debido a que poseen un carácter unificado nacionalmente. Tales son los casos de Brasil, Chile y Cuba. Ese último país planifica las ofertas de educación superior desde el rol protagónico del gobierno nacional con su Ministerio de Educación Superior, y articula con los bachilleres pre-universitarios a través de la Dirección Nacional Preuniversitaria¹³. Prima la modalidad de examen escrito en las áreas de Lengua, Matemática e Historia. Solo Brasil incluye exámenes de carácter práctico para algunas carreras: Artes, Educación Física y Arquitectura. En los seis países restantes relevados, incluyendo la Argentina¹⁴, son las universidades quienes pautan las condiciones propias para su ingreso, sin la mediación de los gobiernos nacionales o regionales. Podemos sostener que aquí la educación superior se encuentra desregulada y no planificada. Las causas de esta situación obedecen, en algunos casos, a motivaciones históricas (Argentina y México, por ejemplo) o a la elitización que sigue rodeando a dicho nivel (los casos de Nicaragua y Paraguay).

Podemos sostener que emerge un papel protagónico del estado para otorgar visibilidad a grupos históricamente marginados de la educación superior. Son los casos de Brasil, Bolivia y Venezuela. El 30 de agosto del año 2012 la presidente del Brasil, Dilma Rousseff, sanciona la ley que reserva la mitad de las plazas en las universidades federales a estudiantes de escuelas públicas, preferentemente negros, mulatos e indígenas. Al respecto, Pablo Gentili¹⁵ (2012) sostiene que

Los gobiernos de Lula y Dilma estimularon el acceso de los pobres a la universidad. Más de un millón y medio de jóvenes entraron a la universidad como primera generación en sus familias. Esos jóvenes ya piensan que sus hijos van a poder estudiar. ¿Hace veinte años quién escuchaba decir eso a los jóvenes negros? Ahora los más pobres sueñan con derechos que van a ejercer.

¹³ La finalidad de los bachilleres preuniversitarios es la de “dirigir científicamente el desarrollo del proceso educativo y consolidar la formación general e integral de los bachilleres, de modo que puedan continuar estudios superiores, en carreras priorizadas territorialmente” (Resolución Ministerial N° 120/ 2009, *Modelo genérico de escuela preuniversitaria*).

¹⁴ El caso de Argentina es profundizado en el capítulo siguiente.

¹⁵ (2012, Noviembre 10), “El sistema escolar es la puerta de los derechos”, *Página 12, El país*.

El Decreto 29.664/2008 del presidente de Bolivia, Evo Morales, establece la creación de tres “Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas” y lleva adelante un proceso de descentralización de algunas universidades públicas hacia las ciudades intermedias y rurales. La gestión del ex presidente de Venezuela, Hugo Chávez Frías, establece en las universidades cupos de admisión destinados a estudiantes discapacitados e indígenas. Además se crean e implementan la “Misión Sucre”, orientada a incentivar el acceso a la formación universitaria, y la “Misión Alma Mater”, desde el año 2009, en pos de transformar la educación universitaria y arraigarla en las comunidades locales. Por otro lado, se ha instalado el debate alrededor de una nueva “ley universitaria” (que data del año 1970) a través de una comisión de estudio. Es interesante señalar las distintas alternativas que maneja dicha comisión dado que atañe a nuestro tema de estudio. Una propuesta consiste en un “sistema asistido”, donde las universidades intervienen en los últimos dos años de la escuela secundaria y acompañan al estudiante durante el ingreso a la universidad. Otra iniciativa apuesta a la creación de un programa de iniciación universitaria donde se fortalezcan los mecanismos de orientación vocacional. Finalmente, la tercera alternativa da cuenta de la realización de evaluaciones diagnósticas a las que se suma un ciclo propedéutico, permitiendo direccionar al estudiante hacia diversas universidades. En síntesis, el debate gira en torno a la eliminación de las tradicionales pruebas de ingreso y la búsqueda de alternativas que persiguen paliar las deficiencias de los ingresantes (Brunner y Ferrada Hurtado, 2011).

Sobre este último aspecto podemos afirmar que se concentra la acción actual de las políticas educativas de varios países de la región. Se trata de reconocer las limitaciones que presenta la escuela secundaria y la formación de sus egresados en tránsito hacia el nivel superior. Pero, además, se intenta dar una respuesta concreta a los grupos marginados de ese nivel educativo. En esta dirección, Brasil define a la educación secundaria como una “escuela para jóvenes” y hacia este sujeto se focalizan todas las acciones de enseñanza y de aprendizaje, brindando una formación general y ofertas optativas modulares para determinados oficios, además de vincularla fuertemente con su entorno y de extender la permanencia de los estudiantes en la escuela (como ocurre en San Pablo y Río de Janeiro). Con esas características se lleva adelante el “Programa de Mejora y Expansión del Nivel Medio”. Esta centralidad en el sujeto genera las posibilidades de elección, por parte del estudiantado, de algunas asignaturas; la presencia de bloques de disciplinas semestrales con su correspondiente inscripción semestral; un programa destinado a atacar la sobre-edad en sectores más vulnerables, constituido por cursos de aceleración intensivos en días

sábado o domingo; la designación de profesores por cargo para realizar un acompañamiento más personalizado del estudiantado. Por su lado, Chile realiza intentos de pensar en formatos alternativos de escuela media. Tal es el caso del Programa “Liceo para Todos” (2000-2006) que busca vincular fuertemente las escuelas con su entorno, extendiendo la permanencia de los estudiantes en la misma. Se trata de un programa focalizado para paliar la deserción escolar en determinados sectores vulnerables de la población. En este marco se implementa el “Plan de Nivelación Restitutiva” para las áreas de Lengua y Matemática en función de articular con los contenidos del nivel primario. Además, se complementa con el “Plan Acción Liceal” que propone un trabajo institucional de formulación de proyectos. Colombia se ha propuesto fortalecer la educación técnica y tecnológica en el marco de una política nacional de competitividad. Una iniciativa particular es la desarrollada entre el nivel superior y la educación técnica, tecnológica y profesional con sectores populares, ya que mientras cursan su escuela secundaria realizan acciones de articulación. Las mismas son lideradas desde el Ministerio de Educación Nacional mediante el dispositivo legal del Decreto 2888 de 2007, apoyado en la Ley 749 del año 2002 y en la creación del “Fondo de Fomento a la Educación Media”, que llegó a 38 proyectos de alianzas con 25 departamentos firmados por el Ministerio Nacional en el año 2009. Perú llevó adelante, durante el año 2012, una consulta participativa sobre la escuela secundaria a los estudiantes denominada “vVoces de adolescentes” que concluye con Conferencias Nacionales de Educación y una síntesis en el Seminario de Secundaria con el objeto de realizar modificaciones a su formato. El caso ya mencionado de Venezuela, se manifiesta en el nivel secundario con la creación de la “Misión Ribas”. La misma está orientada a promover el acceso a la educación secundaria pretendiendo que todos los venezolanos se conviertan en bachilleres. Por otro lado, las “Escuelas Técnicas Robinsoniana” y “Zamorana” introducen el estudio sistemático de la realidad social circundante a través de un tratamiento problematizador e interdisciplinario del conocimiento y favorecen la emergencia de liderazgos juveniles locales a partir de esta preparación (Finocchio, 2011). Todas estas acciones se enmarcan en el contrato del gobierno de la “revolución bolivariana” para la escuela sostenido sobre un aumento del financiamiento educativo por parte del Estado, la universalización de la educación integral y de la jornada completa, “promoviendo una apertura hacia los espacios comunitarios y la introducción de la democracia directa y del control social de la gestión del Estado en las instituciones” (Casanova, 2008).

Para finalizar, mencionaremos los casos de México y de Uruguay, dado que se acercan a preocupaciones presentes en esta investigación. México sostiene programas de investigación sobre el “primer año universitario” (Laya, 2011; de Garay Sánchez y Sánchez Medina, 2012 y Casillas, Chain y Jácome, 2007), “la escuela secundaria como espacio de vida juvenil” (Weiss, 2012; Hernández González, 2012 y Guerrero Salina, 2006) y “las competencias para la vida universitaria” que desarrollan diversas universidades mexicanas. Los aportes sobre el primer año universitario se encuentran muy influenciados por la tradición anglosajona. Casillas, Chain y Jácome (2007) le incorporan, a los trabajos anteriores, el concepto de “capital cultural” de P. Bourdieu como influjo familiar y escolar para enfrentar el ingreso y el primer año universitario. Encuentran un peso significativo en el “capital escolar” que portan los estudiantes ingresantes y que se desagrega en las calificaciones que han obtenido en el nivel secundario y su trayectoria escolar, la calificación que se ha obtenido en el ingreso y los logros durante el transcurso del primer año a modo de predictor de la permanencia del estudiante en la vida universitaria. Uruguay ha implementado cinco paquetes de reformas educativas que involucran al nivel secundario en los últimos veinte años. Desde el 2006 lleva adelante el Programa “Para volver al Liceo” destinado a adolescentes de sectores vulnerables. Este Programa se desarrolla bajo la modalidad de aulas comunitarias por fuera de las instituciones escolares y se constituyen alrededor de grupos reducidos de jóvenes. En el año 2008 implementa el “Plan de Equidad para la Educación Media Superior y la Educación Superior” y en ese marco se desarrollan el “Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico” y el “Programa de Aulas Comunitarias” que promueve el reingreso para estudiantes que han dejado el Ciclo Básico. Los mismos son estudiantes de tiempo parcial, en riesgo potencial de fracaso y deserción (Landinelli, 2008). Todas estas iniciativas se comprenden a la luz de los

preocupantes resultados académicos que se obtienen en la educación secundaria...se habla de una verdadera “emergencia educativa” y “crisis educativa”. Uruguay es el país con la menor tasa de egreso de secundaria de la región. Solo uno de cada tres estudiantes que entran al liceo logran terminarlo (Brunner y García Hurtado: 2011, 201).

En este escenario se profundizan los desfases entre las exigencias académicas del nivel superior con respecto al nivel secundario, generando un significativo número de desertores en la única universidad estatal (la Universidad de la República). Es en esta casa de estudios donde se intenta comprender las causas de la deserción a través de trabajos de investigación que reconocen como marcos teóricos las producciones de Vincent Tinto y de Margarita Latiesa. Boado (2005 y 2007) y Custodio (2008) intentan así elaborar modelos

explicativos de la deserción universitaria y perfiles del desertor universitario. Acuerdan en sostener la complejidad y heterogeneidad de las causas y manifestaciones de la deserción universitaria. Los datos que manejan los autores son de un abandono que llega a una tasa media del 38% durante el primer año universitario y una tasa de egreso de uno cada cuatro estudiantes. Al analizar el período 1997-2004 encuentran un 28% de titulación promedio estimada. Su intención es brindar insumos para la planificación de políticas de retención estudiantil focalizadas ante la heterogeneidad del estudiantado. Los trabajos de Boado alertan sobre la presencia de componentes organizacionales de la universidad junto a los cambios en las relaciones interpersonales del estudiante ingresante como elementos que coadyuvan en la deserción. Lorena Custodio encuentra correlación entre la elección de la carrera y las calificaciones en asignaturas relacionadas con ella durante el secundario. Los desertores universitarios entrevistados señalan que “la modalidad de estudio fue una de las razones de sus fracasos” (2008:13) y que encontraron un “desfasaje respecto de las exigencias académicas del nivel secundario al universitario” (2008:21).

Cuadro 1.3. Sistemas de evaluación, organismos responsables y tasas netas de escolarización nivel secundario y superior en algunos países de América Latina

País	Sistemas de Evaluación	Organismos Responsables	Tasa Neta Escolarización	
			Secundario	Superior
Argentina	Sólo el título de secundaria	Cada universidad	84,5% (2011)	32,3% (2011)
Bolivia	Examen Selectivo de Admisión	Cada universidad	72,4% (2007)	32,7% (2007)
Brasil	Examen de admisión vestibular por cada universidad (1911). Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) (1998) optativo Prueba Unificada de Acceso a la Universidad (2009) Examen de ingreso a las universidades públicas	Sistema Nacional de Evaluación (SAEB) dependiente del Ministerio de Educación. Ministerio de Educación más Rectores	76,6% (2011)	15,3% (2011)

Chile	Prueba de selección universitaria (PSU), “pruebas nacionales”. Se tiene en cuenta el promedio de la enseñanza secundaria (1980)	Sistema de Selección y Admisión de alumnos a cargo del Consejo Nacional de Rectores y Ministerio de Educación. SIMCE. Ministerio de Educación.	81,7% (2009)	29% (2009)
Colombia	Exámenes de Estado (“prueba de estado”). No se tiene en cuenta el promedio del secundario.	Servicio Nacional de Pruebas dependiente de la Educación Superior	76,1% (2010)	22,6% (2010)
Costa Rica	Examen Nacional del Bachillerato (“Pruebas Nacionales”) sumado al promedio del nivel secundario.	Ministerio de Educación Nacional	63,6% (2008)	26,1% (2008)
Cuba	Promedio del Preuniversitario (“acumulado”) más Examen Final en tres áreas, una optativa de acuerdo a la Universidad.	Ministerio de Educación Superior y Dirección Nacional Pre-universitario.	90,65% (2010)	63,1% (2006)
Ecuador	Sistema Nacional de Logros Académicos de Nivelación y Admisión. Examen Nacional para la Educación Superior.	Ministerio de Educación Nacional	71,9% (2009)	24,9% (2009)
El Salvador	Prueba de Aptitudes y Aprendizaje para Egresados de Secundaria	Ministerio de Educación Nacional	57,12% (2009)	14,9% (2009)
Guatemala	Examen de Graduación de Nivel Medio	Ministerio de Educación Nacional	44,2% (2011)	8,71% (2011)
México	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior. Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior.	Ministerio de Educación Nacional Cada universidad	71,9% (2010)	22,4% (2010)

Nicaragua	Examen de ingreso en las universidades estatales.	Cada universidad	45,2% (2005)	11,7% (2005)
Paraguay	Pruebas de finalización nivel secundario y pruebas universitarias estandarizadas	Cada universidad	70,6% (2011)	25,6% (2011)
Perú	Exámenes de admisión en las universidades estatales, más cupos.	Cada universidad	73,5% (2007)	22,4% (2007)
República Dominicana	Exámenes obligatorios de finalización del nivel medio. Poseen valor promocional.	Ministerio de Educación Nacional	61,4% (2011)	26% (2011)
Uruguay	Exámenes obligatorios en el Ciclo Superior, específicos de la orientación (2006).	Ministerio de Educación Nacional. Cada Universidad	75,9% (2011)	23,1% (2011)
Venezuela	Prueba de Aptitud Académica o Examen de egreso de la escuela media (1984, en revisión).	Consejo Nacional de Universidades. Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Superior Venezolana	76% (2011)	27,9% (2011)

Fuente: elaboración propia a partir de información aportada por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2012); *Perfiles de los países*, Buenos Aires, OEI-UNESCO-IIPE.

Resta señalar que en otros continentes se reitera la presencia de los exámenes de finalización de la escuela secundaria. Israel sostiene el examen “Bagrut”; la reforma estructural del año 1968 estableció la enseñanza obligatoria hasta los 16 años de edad y el ingreso al nivel secundario mediante un examen, además de estructurarse en dos ciclos de tres años de duración cada uno de ellos. Japón presenta una continuidad entre el nivel secundario y el superior a partir de la presencia del examen nacional oficial de ingreso a las universidades, cuyos estándares de aceptación varían según el prestigio de cada una de las universidades públicas o privadas. En el año 1984 crea su Consejo Nacional sobre la Reforma Educativa que permite una revisión de su sistema educativo. Pero la admisión a algunas instituciones de nivel superior es muy selectiva tomando como base las calificaciones obtenidas en el secundario y en el examen de ingreso. En otros países la selectividad alcanza el ingreso a la misma escuela secundaria, como es el caso de China.

Al final del noveno grado, a los 14 años, todos los estudiantes realizan un examen escrito de todas las asignaturas. El resultado determina a qué escuela secundaria podrá asistir o si quedará excluido del sistema dado lo limitado de las vacantes. Esto es de vital importancia para todas las familias que invierten sumas de dinero considerables para solventar profesores que preparan para aprobar dichos exámenes. Sudáfrica, a partir de su apertura política, debió reflexionar sobre la presencia de estudiantes negros en las aulas universitarias y trabajó con los docentes universitarios para repensar las situaciones de acogida ante los nuevos públicos (Marland, 2003) y es así como, a partir del año 2008, lleva adelante su “Southern African Conference on The First Year Experience”.

El recorrido realizado en este capítulo nos permite reconocer la masificación que se opera en el nivel secundario y el consecuente avance hacia el nivel superior. Diferentes sujetos transitan hoy por estos espacios. No son los tradicionalmente esperados. Son sujetos que se reconocen poseedores del derecho a la educación permanente en un marco amplio de derechos humanos. Ante esta situación, los estados se encuentran preocupados por implementar políticas educativas de inclusión con calidad sobre todo en la escuela secundaria. Esa preocupación se manifiesta ante el desempeño académico de los estudiantes en las universidades e institutos superiores, sobre todo frente a la constatación de las desigualdades del punto de partida de los estudiantes ante las diferenciales condiciones de vida y del punto de llegada (Jacinto y Terigi, 2007:167). Los puntos de llegada dan cuenta de las dificultades para acceder a una inserción laboral legalizada y a sostener el primer año de cursada en el nivel superior. Este panorama obliga a la búsqueda de nuevos formatos escolares y nuevas sinergias entre los distintos niveles del sistema educativo y con otras esferas sociales, más cuando comienza a romperse el circuito de naturalización subjetiva ante el fracaso en el nivel superior que históricamente portaban los estudiantes (Krichesky, 2011), y empieza a detectarse un corrimiento de la exacerbada criticidad ante la formación recibida en el nivel secundario, ya insertos en el nivel superior, y una mayor autocrítica de las estrategias pedagógico-didácticas que encara el nivel superior (de Garay Sánchez y Sánchez Medina, 2012; Silva Laya, 2011 y Ezcurra, 2011 y 2005). En esta dirección, Silvio Feldman (2007) propone que

En la primera etapa en la universidad hace falta poder movilizar saberes que no se pueden dar por entendido que estaban en el programa de la escuela secundaria... (se trata entonces de) desarrollar maneras de entender lo que es el acercamiento al conocimiento, el desarrollo del conocimiento, la cultura universal¹⁶.

¹⁶ Seminario Taller Inter CPRES Articulación Universidad-Escuela Secundaria. “Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior”. Panel de apertura. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Esto conlleva pensar en términos de una política integral de articulación, basada en la cooperación entre los distintos actores del nivel secundario y superior, que vaya superando las voluntades particulares, realice sinergia con los diversos organismos de gobierno y se enmarque en un contexto de políticas de inclusión educativa. Se trata de pensar el tema de la transición entre ambos niveles a través de un continuo temporal amplio que abarque el último año de la escuela secundaria, la transición en sí y el primer año de vida universitario sin perder la especificidad de los propósitos y las particularidades de los sujetos que habitan ambos niveles.

Por otro lado, los temas de evaluación de los distintos niveles del sistema educativo y otras acreditaciones para el nivel secundario emergen como una constante. Duarte (2004) sostiene que un sistema de certificaciones puede ser un buen sistema de admisión a los estudios superiores, funcionando como un instrumento de selección que no genera exclusiones. Al respecto, existe una tradición consolidada en gran parte de los países de la Unión Europea, Estados Unidos, Canadá y Australia, como también líneas de investigaciones y acciones sostenidas en el tiempo sobre el primer año universitario, situación que les permite a estos países avanzar en otros aspectos: definiciones epistemológicas entre las distintas áreas que componen el currículo de la escuela secundaria y las asignaturas del nivel superior, la atención a discapacitados, modificaciones curriculares en el tramo del primer año universitario y el trabajo focalizado con sectores vulnerables o diversas minorías, por nombrar algunas de las acciones. En América Latina y el Caribe la situación es heterogénea. La evaluación es una tecnología incorporada de la oleada de reformas educativas de fines del siglo XX. América Latina entra al siglo XXI revisando las reformas educativas anteriores, reformas estructurales que no generaron los resultados esperados, centradas en los cambios curriculares, en una formación generalista para la escuela secundaria y en un intento de construir dos tramos diferenciados, lo que dio lugar a un ciclo superior orientado o modalizado, de carácter amplio. Ante esta revisión se definen nuevas leyes educativas y un nuevo rol para el estado, se descartan las reformas curriculares de gran escala y se reconoce una preocupación por el cambio de la escuela secundaria y la continuidad de los estudios superiores. Brunner y Ferrada Hurtado (2011, 159) en prospectiva sostienen que “en los países de América Latina y el Caribe, la demanda por educación superior continuará probablemente en aumento, pues todavía es amplia la brecha entre las tasas de graduación secundaria y el ingreso al nivel terciario de educación”.

En el próximo capítulo profundizaremos en el caso específico de Argentina, el contexto más inmediato en el que se realiza esta investigación. En diálogo con este capítulo, abordaremos las características de su nivel secundario y superior. Realizaremos una búsqueda en la historia del sistema educativo argentino para permitirnos profundizar aún más en su presente. Finalmente, describiremos la situación educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lugar donde transcurre nuestro trabajo de campo.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2

LA ARTICULACIÓN ESCUELA SECUNDARIA Y ESTUDIOS SUPERIORES. UN RECORRIDO SINUOSO POR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA: LA RELEVANCIA DEL ESTUDIO

Trabajado el contexto en el que se enmarca el objeto de esta investigación, este capítulo se propone desarrollar las definiciones sobre el sentido del nivel secundario, el tema específico que se le asigna a la articulación a través de las distintas propuestas emanadas desde las políticas educativas de la Argentina y la situación del nivel superior.

Comenzamos dialogando con el capítulo anterior a través de indagaciones cuantitativas y cualitativas contemporáneas sobre el nivel secundario y superior. Posteriormente, profundizaremos en los orígenes de ambos niveles, para realizar una comprensión más abarcadora del presente. La apelación a la historia de las políticas educativas facilita identificar las marcas presentes de los mitos fundantes sobre el nivel secundario, la supervivencia de una determinada “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 1995), una “forma escolar” particular de concebir su estructura organizativa. Por otro, señalar diversos sentidos asignados al nivel y, específicamente a la articulación con el circuito de estudios superiores, a través de las concepciones que portan –consciente o inconscientemente– los distintos actores institucionales que trabajan en el nivel secundario, y que se plasman en un sinnúmero de decisiones y de soportes materiales: leyes, programas de estudio, libros de texto, discursos, rituales, uso del espacio y del tiempo, entre otros. Este desarrollo nos permite comprender la relevancia del estudio.

La escuela secundaria en el presente de Argentina

Argentina reitera el mismo comportamiento regional descrito en el capítulo 1. Se trata del aumento constante de la matrícula del nivel secundario, tal como se puede apreciar en el cuadro 2.1. Allí se observa el flujo de la matrícula total de la Argentina diferenciada según el nivel secundario y el nivel superior con su configuración “binaria” (Marquina, 2003:129). Por un lado, el nivel universitario y, por otro, el no universitario bajo sus dos modalidades: formación docente y formación técnico-profesional. Es importante señalar que estas dos conformaciones del nivel superior se encuentran desarticuladas entre sí. Para

el ingreso a ambos tipos de instituciones solo es necesaria la presentación del título del nivel secundario¹⁷. Argentina detenta una temprana expansión del nivel primario, en comparación con el resto de América Latina, de ahí que el tema de la educación secundaria se problematiza precozmente. Esta es una de las razones de la existencia de la abundante bibliografía referida a diagnósticos sobre la crisis del nivel a lo largo del siglo XX.

Para el caso específico del nivel secundario, se puede observar una constante progresiva de aumento de matrícula que se detiene en el año 2003 y continúa descendiendo hasta el año 2005 para comenzar un lento ascenso a partir del año 2006. Este decrecimiento en esos tres años implica que 141.544 son los alumnos que no se han matriculado según el relevamiento realizado en diez jurisdicciones por el Ministerio de Educación de la Nación durante el año 2006. Paralelamente, comienza a detectarse un crecimiento ascendente hacia el circuito de educación secundaria para adultos en aquellos jóvenes menores de 18 años. Es así como la educación de adultos registra un incremento del 60% entre los años 2002 a 2006¹⁸. La cantidad de estudiantes en la escuela secundaria se distribuye en los dos tramos que conforman el nivel de la siguiente manera: 2.276.041 estudiantes en el Ciclo Básico o primer tramo y 1.403.587 en el Ciclo Orientado para el año 2010.

Cuadro 2.1.: Estudiantes matriculados según nivel y año

Año	Nivel Secundario	Nivel Superior Formación Docente	Nivel Superior Formación Técnico-Prof.	Nivel Superior Universitario
1996	3.020.745	263.768	128.008	812.308
1999	3.287.761	262.082	152.486	1.056.650
2002	3.495.243	355.007	165.869	1.257.707
2005	3.465.807	304.128	230.588	1.295.989
2008	3.523.132	333.432	273.801	1.283.482
2010	3.679.628	377.580	313.427	1.718.507

Fuente: elaboración propia a partir de DINIECE. Ministerio de Educación (2013), *Relevamiento Anual 1996-2010*, Buenos Aires, MEN y Secretaría de Políticas Universitarias (2011), *Anuario Estadísticas Universitarias 2010, 2009 y 1996*, Buenos Aires, MEN.

¹⁷ Aunque el artículo 7º de la Ley de Educación Superior 24. 521/95 establece condiciones especiales para el ingreso de estudiantes mayores de 25 años.

¹⁸ En el año 2002, cursaban 88.061 alumnos/as menores de 18 años en la modalidad de “adultos”; para 2006 lo hacían 147.121 alumnos.

Los datos del Censo Nacional de Población del año 2010 arrojan que un 96,5% de la población entre 12 a 14 años asiste a la escuela secundaria, y que un 81,6% de las edades entre 15 y 17 años también lo hace. La implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUPH)¹⁹ desde el año 2009 implica 1,7% más de estudiantes en las aulas del nivel secundario de acuerdo al Anuario Estadístico del Ministerio de Educación²⁰. Un dato interesante para rescatar es el aumento sostenido de la matrícula de la modalidad técnica, que desde el año 2006 llega al 26% del total de la matrícula del nivel secundario. La tasa neta de asistencia al nivel secundario pasa de un 71,5% en el año 2001 al 84,5% para el año 2010. Si correlacionamos este dato con el nivel de ingresos de los distintos sectores, arroja las siguientes variaciones: una tasa neta de 61,4% en los sectores bajos, un 82,1 % en los sectores medios y un 90,2% en los sectores altos.

Unido a este fenómeno de masificación en la entrada al nivel secundario, aparece como contra cara el decrecimiento de sus tasas de egreso, tal como lo presenta el Cuadro 2.2. sobre la eficiencia interna del nivel secundario. La tasa de promoción efectiva en el Ciclo Básico de la escuela secundaria posee un comportamiento ascendente desde el período 1996/1997, para comenzar un descenso a partir del período 2003/2004 que continúa hasta la fecha del último período con datos correspondientes al año 2010. El Ciclo Orientado comienza con un comportamiento similar al anteriormente descrito para fluctuar entre los años 2000 al 2002 y descender hasta el 2005/2006, comenzando a crecer lentamente desde el 2006/2007 hasta el año 2010. Es este crecimiento sostenido que presiona sobre el nivel superior. La tasa de repitencia es un indicador que se encuentra en este nivel del sistema educativo mucho más presente que en el resto (Gvirtz, 2005:38). En el primer tramo de la escuela secundaria (Ciclo Básico), se detecta una baja desde el año 1996 al 2000 para comenzar a crecer hasta la fecha. El segundo tramo reproduce el mismo comportamiento del Ciclo Básico, pero a partir del año 2007/2008 comienza un proceso de descenso en la tasa de repitencia. Los mayores indicadores de repitencia se ubican en el segundo y el tercer año de la escuela secundaria básica y en el inicio de la escuela secundaria orientada. La tasa de abandono interanual en el Ciclo Básico comienza una baja desde el año 1996, con fluctuaciones entre los años 2000 y 2003, para no detener su ascenso. En el caso del Ciclo Orientado, desde el año 1996/1997 se registra un descenso hasta el año 2000/2001, donde comienza a incrementarse con fluctuaciones hasta el año

¹⁹ Entre sus objetivos se propone que los adolescentes hasta los 17 años vuelvan, permanezcan o terminen el nivel secundario. Es parte de una política pública de atención a sectores vulnerables de la sociedad.

²⁰ El mismo Ministerio ha encargado una investigación a diversas universidades nacionales para profundizar el impacto en las escuelas que ha ocasionado la medida.

2005/2006; desde el período 2006/2007 se encuentra un auspicioso descenso del abandono de este ciclo. Sin embargo, el año donde concentra la mayor cantidad de estudiantes que abandonan es en el último para el período 2009/2010. Finalmente, las tasas de sobre-edad han aumentado en los dos últimos períodos analizados en el Ciclo Básico: 2008/2009 y 2010. Esta situación da cuenta de la mayor presencia de estudiantes dentro de la escuela, concentrándose en los años ya señalados el indicador de repitencia. El mismo comportamiento se reitera en el Ciclo Orientado.

Cuadro 2.2.: Indicadores de eficiencia interna del nivel secundario por año y ciclo*

Año	Tasa Promoción		Tasa Repitencia		Tasa Abandono Interanual		Tasa Sobre-edad	
	Ciclo Básico	Ciclo Orient.	Ciclo Básico	Ciclo Orient.	Ciclo Básico	Ciclo Orient.	Ciclo Básico	Ciclo Orient.
1996/1997	78,27	79,19	8,96	5,68	12,77	15,13	36,39	36,35
1999/2000	84,14	81,45	8,21	4,93	7,65	13,62	32,97	37,27
2002/2003	84,19	78,84	8,31	5,63	7,51	15,54	33,09	36,13
2005/2006	77,85	72,49	12,28	8,07	9,87	19,44	33,58	35,53
2009/2010	78,20	77,11	12,45	7,41	9,34	15,48	38,55	38,06

Fuente: elaboración propia a partir de DINIECE. Ministerio de Educación (2013), *Relevamiento Anual 1996-2010*, Buenos Aires, MEN.

* Ciclo Básico o Primer Tramo o Secundaria Básica; Ciclo Orientado o Segundo Tramo o Secundaria Orientada.

Los estudios superiores en el presente de Argentina

La misma tendencia de incremento de la matrícula en el nivel superior en la región la sigue la Argentina. El cuadro 2.1. ayuda a visualizar este comportamiento de crecimiento constante en la educación universitaria y en la no universitaria técnico-profesional. El comportamiento de ésta última se relaciona con la ampliación y diversificación de la oferta técnica en los grandes centros urbanos del país a cargo, mayoritariamente, de la gestión privada. García de Fanelli y Jacinto (2010) sostienen que esta modalidad del nivel superior es más equitativa en comparación con la universitaria, dado que sus estudiantes muestran

mayores posibilidades de graduación, menores tasas de abandono (entre 25 y 30%²¹) y provienen de sectores socioeconómicos de nivel bajo y medio-bajo que por primera vez ingresan al nivel superior. En la población que asiste a estos establecimientos, es alto el porcentaje de aquellos estudiantes que comenzaron otras carreras: llega a un 30% (Marquina, 2003:130). Si comparamos el incremento estudiantil entre los años 1980 y 2000, ha sido de un 226,3% para el subsistema universitario y del 369,7% para el subsistema no universitario. La tasa promedio de crecimiento anual de estudiantes universitarios, considerando el período 2000-2010, es de 2,5%; distribuyéndose 1,8% para las universidades estatales y 5,8% para las privadas. El comportamiento de la tasa promedio de crecimiento anual de nuevos inscriptos para el mismo período anterior en las universidades es de 1,6%, resultando 0,8% para las universidades estatales y 4,9% para las privadas²². Brunner y Ferrada Hurtado (2011:182) constatan que

un cambio importante en la dinámica de la demanda de educación superior, respecto a lo acontecido en los años noventa, es el crecimiento de la matrícula de pregrado y grado en las universidades e institutos universitarios privados y en los institutos de educación superior no universitaria, frente al estancamiento de la matrícula de grado en las universidades e institutos universitarios nacionales. En el sector universitario privado, la matrícula creció a un ritmo promedio de 7,2% por año frente al 0,9% en el sector universitario estatal.... Así, la participación del sector privado dentro de la matrícula total de pregrado y grado se elevó de 16,6% en el 2005 a 20,5% en el 2009. Otro aspecto relevante en el período es la expansión del sector superior no universitario. Este creció a una tasa anual promedio de 5,3% entre el 2005 y el 2009.

En esta dirección, Aarón Benavot (2008:225) afirma que “desde los ‘60 la educación terciaria se ha expandido a un ritmo sin precedentes en todo el globo”, generando el efecto consecuente de “expansión y el rediseño de la secundaria”. Este incremento cuantitativo en la universidad produjo la necesidad de creación de otras instituciones en ese nivel. Marcela Mollis (2006) distingue tres oleadas de crecimiento a partir de las cinco universidades nacionales existentes hasta el año 1950: una primera oleada entre los años 1956 a 1970 donde se registra la existencia de treinta universidades entre nacionales y, en menor medida, privadas; un segundo momento entre los años 1971-1990 donde se crean 19 universidades nacionales y 12 privadas y, por último la fuerte tendencia de creación de universidades privadas a partir de la década de los noventa. La entrada al siglo XXI implica la creación de once universidades e institutos universitarios estatales y cuatro privados, entre los años 2005 y 2010. Entre los años 2005 y 2009 se crean 145 institutos superiores no universitarios estatales y 77 privados. Hoy nos encontramos con 55 universidades e

²¹ En la universidad, el porcentaje de abandono es del 50% (García de Fanelli y Jacinto, 2010).

²² Datos tomados de Secretaría de Políticas Universitarias (2013), *Anuario Estadísticas Universitarias 2010-2011*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

institutos universitarios públicos, 60 privadas y el alerta, mencionado por la misma autora, de que las universidades se asemejen a institutos terciarios a modo de “colleges” anglosajones, muy orientadas hacia la inserción laboral en detrimento de la función de investigación propia de la universidad. En este sistema binario de educación superior, la educación no universitaria contabiliza 917 instituciones públicas y 1.195 privadas. La rama de estudios más convocante para los estudiantes universitarios es la de las Ciencias Sociales, tanto para las universidades estatales como privadas, lo que da continuidad histórica a las elecciones por las carreras liberales: Abogacía, Contador Público, Psicología, Administración de Empresas y Medicina²³. Sin embargo, el análisis de las elecciones de los aspirantes entre los años 2006 al 2008 “registra un crecimiento del 2,4% sobre el total de las Ciencias Aplicadas y Básicas y un decrecimiento de menos del 1% en las Ciencias Sociales”²⁴.

Pero este crecimiento en el ingreso contrasta con el rendimiento de la universidad. La tasa de crecimiento anual 2000-2010 de egresados es de 4,6%, correspondiendo un 4,2% para las universidades estatales y un 5,8% para las privadas²⁵. Sigal (2003:12) sostiene que “entre 1985 y 1995 la matrícula aumentó un 40% mientras que los graduados solo el 15%”. Esto le permite sostener a Rabossi (2013) que “la tasa de abandono observada transforma a la universidad en un ente expulsivo en vez de inclusivo”. Otro fenómeno presente es el de la deserción que, según datos del Ministerio de Educación de la Nación para el año 2007, el 40% de estudiantes abandona la carrera en los primeros años de cursada y sólo uno de cada cuatro estudiantes obtiene su título de culminación de la carrera universitaria; estimando en un 60% la deserción total en las universidades para el año 2008. Por otro lado, casi el 25% de los estudiantes que se anotan cada año no aprueba ninguna materia del año anterior, y el 15,7% solo aprueba una asignatura en 38 universidades nacionales relevadas. Esta situación es crítica durante los primeros años de cursada de las carreras universitarias: en el año 2003 había en el país 1.493.556 estudiantes universitarios, el 60% abandonó en primer año y solo cuatro de cada diez estudiantes lo pudieron superar. Esto marca la presencia de un sistema desarticulado vertical y horizontalmente, que se debe interrogar por los costos sociales y psicológicos presentes en

²³ Según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (2013), *Anuario Estadísticas Universitarias 2010-2011*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

²⁴ Moler, Emilce (2009), *Elección disciplinaria del sistema universitario argentino. Un análisis sobre aspirantes (2006-2007-2008)*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, Coordinación de Investigaciones e Información Estadística.

²⁵ Datos tomados de Secretaría de Políticas Universitarias (2013), *Anuario Estadísticas Universitarias 2010-2011*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

estos estudiantes que abandonan al ingresar en las universidades o durante el primer año (Sigal, 2003:11). Brunner y Ferrada Hurtado (2011:79) señalan que

en términos de resultados, si bien la variación en el número de graduados muestra una mejora importante respecto de la década previa, la deserción y la duración promedio real de los estudios por encima de la teórica, siguen siendo cuestiones a solucionar para mejorar la equidad y eficiencia de la universidad.

Indudablemente, el tema se encuentra unido a las formas de admisión de las universidades. A la fecha, el requisito exigido para su inscripción es solamente la obtención del título del nivel secundario, y no existe una instancia de evaluación terminal del nivel secundario que sea aprovechada por el circuito de estudios superiores, ni tampoco un mecanismo de admisión nacionalmente regulado. Esto hace que el egresado de la escuela secundaria tenga que enfrentar una diversidad de propuestas de ingreso al nivel superior. Por otro lado, arrecian las críticas sobre la formación de los egresados del nivel secundario, especialmente después de la reforma educativa encarada en la década de 1990 (Jaim Etcheverry, 2003; Araujo, 2006; Ferrazzino, 2008). En este contexto, Sigal (2003:10) sostiene que

cuanto más abiertos son los sistemas de admisión, mayores son las tasas de deserción, estando esta regularidad empírica verificada en el caso de la Argentina, que junto a Uruguay y Bolivia, son los únicos países del mundo que adoptaron esta forma de admisión y selección.

Estas formas abiertas de admisión a las universidades se encuentran relacionadas con modalidades implícitas de admisión. Las modalidades explícitas y de admisión cerrada se conservan en algunas carreras de ciertas universidades nacionales. Las universidades más jóvenes ensayan formar alternativas de admisión con posicionamientos explícitos de exigencias más allá del título secundario.

Finalmente, con respecto al nivel socioeconómico de las personas que asisten a la universidad, el cociente entre la tasa neta de escolarización de educación superior del más alto quintil de ingresos respecto al más bajo se ha reducido de 4,2 en el 2005 a 3,1 en el 2010. Sin embargo, el sistema de admisión de bajo nivel de selectividad y la enseñanza gratuita predominantes en las universidades públicas no son condiciones suficientes para garantizar el acceso y la permanencia de los sectores de menores ingresos (García de Fanelli, 2005). Carli (2012), por ejemplo, sostiene la presencia de una “tradicción plebeya” en la universidad argentina, distinguiéndola por su composición social del resto de las universidades latinoamericanas. Sigal (2003:4) alerta que el nivel superior universitario apoya la prolongación de los que ya se encuentran incorporados al sistema educativo y propone realizar un esfuerzo para la incorporación de los sectores desatendidos. Por otro lado, el nivel superior universitario en la Argentina también reproduce las diferencias

regionales dentro del mismo país, ya señaladas para América Latina, no sólo en las posibilidades de ingreso sino también en su permanencia y egreso²⁶.

El apartado siguiente intenta realizar una explicación, apelando a la historia de las políticas educativas argentinas, de la situación descripta, del estado actual y de la proyección de la articulación escuela secundaria y estudios superiores.

Antecedentes explicativos del estado actual de la articulación escuela secundaria y estudios superiores

El origen histórico de la escuela secundaria argentina no dista del reseñado para los países latinoamericanos: un nivel pensado para la formación de la elite dirigente del país, quien coronaría su tránsito por el sistema educativo con sus estudios universitarios (Southwell, 2011; Tiramonti, 2011; Ferreyra, 2009). El punto de partida se ubica con la creación de la escuela secundaria en el contexto histórico de la “organización nacional”: el Colegio Nacional de Buenos Aires en el año 1863, instalado espacialmente en las dependencias del Real Colegio Convictorio Carolino y devenido posteriormente en Colegio de Ciencia Morales en clara vinculación con la Universidad de Buenos Aires²⁷. Su creador, Bartolomé Mitre, definía a esta institución en los siguientes términos:

(...) los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desarrollando en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz más viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos²⁸.

En el “considerando” del Decreto de su creación se afirma que “los jóvenes que han cursado las primeras letras se preparen convenientemente para las carreras que han de seguir” y “sus certificados serán válidos en las Universidades de la República, a fin de ingresar a estudios mayores...” (artículo 2º). Este nuevo modelo escolar preparatorio se extendió uniformemente a las elites masculinas de las principales ciudades del interior de la Argentina a lo largo del año 1864: Catamarca, Salta, Tucumán, San Juan y Mendoza son las primeras; en el año 1900 llegan a diecinueve, a veintiséis en 1909 y treinta y tres en

²⁶ En el año 2009, la Universidad Nacional de Salta graduó un 3% de su alumnado, la Universidad Nacional de Jujuy, un 7% y la Universidad de Formosa, un 8%. Estos datos contrastan con el 40% de graduaciones en las Universidades Nacionales de Córdoba y de Rosario. El promedio nacional es del 28%.

²⁷ La misma descripción, pero un año más tarde, es aplicable para el caso del Colegio de Montserrat en Córdoba, dependiente de la Universidad de la misma ciudad. Ambos ejemplos muestran la matriz originaria de configuración del nivel secundario dependiente de la educación superior universitaria (Dussel, 1997:20).

²⁸ Discurso en el Senado de la Nación, 16 de julio de 1870.

1915. Pese a su expansión, este modelo contaba con una matrícula masculina reducida y un sentido de nacionalización y uniformidad del nivel secundario. La propuesta curricular emanada del Decreto fundacional mencionaba tres tramos u orientaciones para el Colegio Nacional: “Letras y Humanidades, Ciencias Morales y Ciencias Exactas”. Sobre esta base se fueron agregando o suprimiendo asignaturas y modificándose los programas de estudio; existiendo, desde 1863 hasta 1916, veintiocho planes de estudios diferentes (Mignone, 1978:49) y catorce cambios de programas (Southwell, 2011; Dussel, 1997; Albergucci, 1996). Es importante destacar que estos sucesivos cambios no se aplican gradualmente sino que funcionan de modo superpuesto (Southwell, 2011:41). Emilio Mignone (1978) sostiene que el desarrollo de los colegios nacionales estuvo signado por la precariedad y por la ausencia de profesores preparados, suplidos en su gran mayoría por inmigrantes franceses, españoles e italianos. Uno de ellos, Amadeo Jacques, al frente del Colegio Nacional de Buenos Aires, expresa la finalidad formativa de esta institución en los siguientes términos:

No formará hombres especiales, pero sí hombres listos y aptos para todo, que sepan a los dieciocho años de su edad elegir con conocimiento de causa la carrera a la cual se sientan más inclinados... (el joven) provisto de una instrucción general sólida y completa, a cualquiera especialidad que se dedique después, traerá un entendimiento despejado, unas facultades penetrantes y certeras, y aprenderá en algunos días a hacer bien lo que varios años de un aprendizaje especial le hubieran enseñado a hacer medianamente²⁹.

Por otro lado, se evidencia su propuesta formativa desarticulada del nivel primario.

Posteriormente, se crean las modalidades de estudios que diversifican la propuesta original del Colegio Nacional hacia cuestiones más ligadas al desarrollo económico y/o hacia lo práctico: Escuela Normal de Paraná en 1870, Escuela Nacional de Comercio en 1890, Escuela Industrial de la Nación en 1899 e Instituto Superior de Agronomía y Veterinaria en 1904³⁰. Estas tres últimas creaciones se encuadran dentro de la crisis económica y política generada en 1890, a la que se suman la transferencia de modelos extranjeros de diversificación de los estudios y de incorporación de modalidades técnicas (Tedesco, 2003). Posteriormente, se amplía la propuesta hacia la modalidad artística: “Escuela Nacional de Artes” (1917) y el “Conservatorio Nacional de Música y Declamación” (1924). Las escuelas secundarias “normales”, destinadas a la formación de maestros para el nivel primario, se encontraban separadas “de la educación secundaria (como nivel) de la educación preparatoria (como función)” (Southwell, 2011:41) hasta bien

²⁹ “Memoria de 1865”, en *Escritos* (1945, 19), Buenos Aires, Estrada.

³⁰ Podemos agregar también, la creación en el año 1905 de la Escuela de Bellas Artes “Prilidiano Pueyrredón”. Para el caso específico de la “escuela industrial” el objetivo era abrir nuevos horizontes a la juventud que no se dirige a las carreras universitarias.

entrado el siglo XX. Estas escuelas reclutan un público proveniente de sectores sociales diferentes, sumándole un bajo nivel de prestigio social, motivado “porque al no tener un carácter preparatorio para la universidad, concurrió un alumnado de condición social más baja que el de los colegios nacionales y, fundamentalmente, compuesto por mujeres” (Tedesco, 1982:161). Es así que sobre finales del siglo XIX y principios del XX quedan delineadas las modalidades tradicionales del nivel secundario que pervivirán por más de 70 años: nacional/bachiller, normal, comercial y técnica/agrícola, estas tres últimas con una clara direccionalidad hacia la inserción laboral, excluyéndolas de la articulación con los estudios superiores. Sin embargo, estas nuevas modalidades no pudieron competir con el atractivo que seguía ejerciendo el título de bachiller para los sectores altos y medios (Gallart, 2006) y la representación que porta el colegio nacional como “la” educación media y la debida credencial de acceso para el nivel superior, situación ésta que evidencia una desarticulación entre las diversas modalidades. El siguiente cuadro muestra el comportamiento de la matrícula de inscriptos en el nivel secundario y su distribución porcentual entre las distintas modalidades que configuran el nivel, señalando el peso que adquiere el colegio nacional en la primera mitad del siglo XX por sobre el resto de las modalidades. Cabe agregar que la matrícula del nivel secundario para el año 1914 llega a cubrir el 3% de la población entre los 13 y 18 años de edad (Gallart, 1984).

Cuadro 2.3.: Porcentaje de distribución, por modalidad, de la matrícula del nivel secundario para las cohortes escolares 1900, 1915 y 1938.

Año	Colegio Nacional	Escuela Normal	Escuela Comercial	Escuela Técnica
1900	48%	32%	16%	1%
1915	34%	33%	11%	21%
1938*	33,93%	34,07 %	10,90%	16,97%

Fuente: elaboración propia a partir de Albergucci (1996) y Gagliano (1992).

* Las escuelas artísticas (creadas a posteriori de 1915) constituyen el 4,09 %.

Este relato del origen de la escuela secundaria argentina configura una fuerte impronta en el funcionamiento del nivel y en su articulación con la educación superior, acentuado ante la carencia de un dispositivo legislativo educacional que ordene el sistema y lo articule. Hasta la sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993, no se cuenta

con un organizador legal del sistema educativo. El cuadro 2.4. muestra la variedad de propuestas que nunca se sancionan o que poseen una existencia efímera de acuerdo a los períodos democráticos o de interrupción del orden constitucional. Esta falencia atenta contra la definición de un sentido para la escuela secundaria. Los debates sobre su rol político (Tedesco, 2003), la formación humanística y generalista o práctica ligada al modelo económico, su sentido de terminalidad o propedeúico para los estudios superiores, atraviesan la definición de los diversos planes y programas de estudio. El dominio de la modalidad del bachillerato como pasaje imprescindible hacia la universidad pervive a lo largo del tiempo, y resguarda su carácter “meritocrático” del origen (Méndez, 2013). Ante ese vacío legal, la matriz de cambio del nivel consiste en la incorporación o supresión de asignaturas. La tentación inaugural, por parte de diversos gobiernos, se centra en las modificaciones del régimen académico para la escuela secundaria: calificaciones mínimas de aprobación; exámenes de síntesis; calificaciones cuanti o cualitativas; presencia de evaluaciones bimestrales, trimestrales o cuatrimestrales; años de duración del nivel y cantidad de horas cátedra semanales. La deserción y la selectividad son notas distintivas desde su origen hasta la década del cuarenta del siglo XX y aseguran una limitación al ingreso a la universidad, a pesar de los planteamientos de la Reforma Universitaria del año 1918. Esta reforma instala una estructura democrática en el gobierno universitario y reclama una renovación académica y científica. De esta manera se abre el espacio para la emergencia de nuevas carreras que se anexan al sesgo de tradición humanística que predominaba.

Cuadro 2.4.: Leyes Educativas y Reformas del Nivel Secundario entre los años 1875-2006³¹

Año	Denominación	Autor	Contenido sintético
1875	Ley 758	PEN (Avellaneda)	Anexa escuelas normales en colegios nacionales.
1888	Reforma plan de estudio	PEN (Juárez Celman-Posee)	6 años de duración.
1891	Reforma plan de estudio	PEN (Pellegrini-Carballido)	5 años de duración.
1895	Reforma plan de estudio	PEN (Uriburu-Bermejo)	Ciclo Básico (4 años) y de Especialización (2 años).

³¹ Abreviaturas. PEN: Poder Ejecutivo Nacional. PLN: Poder Legislativo Nacional. SEA: Sistema Educativo Argentino. Dip.: Diputado.

1899	Proyecto “Plan de Instrucción General y Universitaria”	PEN (Roca-Magnasco)	Unidad del SEA.
1900	Proyecto “Ley de Reformas Educativas”	PEN (Roca-Magnasco)	Unidad del SEA.
1901	Proyecto “Plan de instrucción primaria, secundaria y normal”	PLN (Dip. Coronado)	Unidad del SEA.
1901	Proyecto “Reforma General de la Enseñanza Civil”	PLN (Dip. Gouchón)	Unidad del SEA.
1902	Decreto	PEN (Roca-González)	5 años de duración.
1903	Decreto	PEN (Roca-Fernández)	7 años de duración.
1903	Proyecto “Plan de estudios para la instrucción primaria, secundaria y facultativa”	PLN (Dip. Gouchón)	Unidad del SEA.
1905	Decreto	PEN (Quintana-González)	6 años de duración.
1910	Proyecto de Ley	PLN (Dip. Ayarragaray)	Modificación finalidad educación secundaria.
1911	Decreto	PEN (Saénz Peña-Garro)	Anexa 6º año a los Colegios Nacionales anexados a las universidades.
1912	Plan “Garro”	PEN (Saénz Peña-Garro)	Bachilleratos de 6 años. Reforma de los programas de los bachilleres.
1916	Proyecto “Reforma de la enseñanza secundaria y de la Ley de Educación Común” y “Plan de Reformas Orgánicas de la Instrucción Pública”	PEN (de la Plaza-Saavedra Lamas)	Unidad del SEA.
1917	Proyecto “Ley de Enseñanza”	PLN (Dip. Marcó)	Unidad del SEA.
1918	Proyecto “Ley Orgánica de la Instrucción Pública”	PEN (Yrigoyen-Salinas)	Unidad del SEA.
1923	“Ley Orgánica de la Enseñanza”	PEN (Alvear-Marcó)	Unidad del SEA.
1925	Proyecto “Ley Orgánica de la Enseñanza”	PLN (Dip. Sullivan)	Unidad del SEA.
1934	Proyecto “Reforma de los Planes de Estudio de la Enseñanza Media”	PEN (Justo-de Iriondo)	Reforma nivel secundario.
1937	Proyecto “Ley de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial”	PLN (Dip. Ghioldi)	Unidad del SEA.
1939	Proyecto “Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial”	PEN (Ortiz-Coll)	Unidad del SEA.

1943	Decreto 15.073	PEN (Ramírez-Martínez Zuviría)	“Reglamento General para las escuelas secundarias, normales y especiales”. Unidad del SEA.
1946	“Ley de Bases sobre Educación Primaria, Secundaria y Técnica”. “Ley de Reforma Universitaria” Ley 12.921	PEN (Perón-Gaché Pirán)	
1947	Proyecto “Ley de la Enseñanza Pública”	PLN (Dip. Reynés)	Unidad del SEA.
1947	Ley 13.047	PLN	Estatuto del Docente Privado.
1948	Decreto 5114	PEN (Perón)	Creación Ciclo Superior Magisterio.
1951	Decreto 5826	PEN (Perón)	Modificación Ciclo Superior Magisterio.
1955	Decreto 6625	PEN (Lonardi-Dell` Oro Maini)	Inclusión “Educación Democrática”.
1958	Decreto Ley 6.300	PEN (Frondizi-Mac Kay)	Creación “Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria”.
1968	Proyecto “Ley de Educación”	PEN (Onganía-Borda-Astigueta)	Unidad del SEA.
1969	“Bases de la Política Educativa. Reforma Educativa”	PEN (Onganía-Pérez Gilhou-Cantini)	Unidad del SEA.
1971	Ley 19.039. “Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad	PEN (Levingston-Cantini)	Unidad del SEA.
1973	“Plan Trienal para la Reconstrucción y Liberación Nacional”	PEN (Cámpora-Taiana)	Unidad del SEA.
1974	“Plan Trienal para la Reconstrucción Nacional”	PEN (Perón-Taiana)	Unidad del SEA.
1984	Decreto 898	PEN (Alfonsín-Alconada Aramburú)	Apertura de los Centros de Estudiantes de Nivel Secundario.
1985	Decreto 154	PEN (Alfonsín-Alconada Aramburú)	Apertura de los Centros de Estudiantes Universitarios.
1992	“Ley de Transferencia” (24.049)	PLN a iniciativa del PEN (Menem-Cavallo)	Traspasa las escuelas secundarias e institutos superiores nacionales a las provincias.
1993	“Ley Federal de Educación” (24.195)	PLN a iniciativa del PEN (Menem-Rodríguez)	Unidad del SEA.
1995	“Ley de Educación Superior” (24.521)	PLN a iniciativa del PEN (Menem-Rodríguez)	Educación Superior.

2005	“Ley de Educación Técnico-Profesional” (26.058)	PLN a iniciativa del PEN (Kirchner-Filmus)	Articula el subsistema de educación técnico-profesional.
2005	“Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes” (26.061)	PLN	Los reconoce como sujetos activos de derecho y ciudadanía. El Estado les garantiza pleno acceso, gratuidad y prioridad en la atención.
2005	“Ley de Financiamiento Educativo” (26.075)	PLN a iniciativa del PEN (Kirchner-Filmus)	Incremento inversión nacional en educación.
2006	“Ley de Educación Sexual Integral” (26.150)	PLN	Derecho a recibir información en todos los establecimientos educativos.
2006	“Ley de Educación Nacional” (26.206)	PLN a iniciativa del PEN (Kirchner-Filmus)	Unidad del SEA.

La irrupción del peronismo en la década del cuarenta del siglo XX cambia el estado de situación anteriormente descrito. Cuantitativamente, es el período de mayor crecimiento de matrícula en el nivel secundario (Gallart, 1984b). Se consolida la presencia de los sectores medios en la escuela secundaria y comienzan a llegar las clases medias bajas y los hijos de obreros, proceso iniciado lentamente durante la década anterior. Esta constatación permite demostrar la temprana expansión del nivel primario en comparación con el resto de los países de América Latina. En el período 1945-1950, la matrícula del nivel secundario crece un 10% anual, y se reduce al 7,7% para el período 1950-1955. Esta situación es acompañada por la supresión de los exámenes de ingreso al nivel secundario. Además, se registra una reorientación de la matrícula con un considerable aumento de las modalidades técnico-profesionales, que llega al 22%. Dicha situación es favorecida por el despegue industrial, la participación política orgánica del movimiento obrero y la habilitación del ingreso a las facultades de ingeniería mediante el título técnico del nivel secundario³². Este incremento de matrícula llega también al nivel superior y primario, favorecido el primero por la eliminación de los exámenes de ingreso y de los aranceles. El actor protagonista de este movimiento es el estado nacional, situación que se revierte finalizando el siglo XX. Gallart (1984a: 19) afirma que si bien

³² Este hecho se produce en el año 1947. Es un proceso que da cuenta de otras articulaciones en el mismo período: la nueva “Universidad Obrera” con las escuelas técnicas, la “Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional” (CNAOP) con todo el sistema formador para el mundo del trabajo.

la educación técnica cambia su rol y participación en la matrícula total; sin embargo las ramas académicas continúan creciendo, y el prestigio de sus credenciales y el de las carreras universitarias a las que ellas conducen es mayor que el de las modalidades técnicas. Se trata de un sistema estratificado.

La señalada democratización del nivel secundario y su crecimiento sostenido a lo largo de los siguientes treinta años nos muestran una escuela secundaria que aloja a los sectores medios; sectores que presionarán por su acceso al nivel superior, constituyendo una auténtica “fuga hacia adelante” (Tedesco, 1987). Esta situación le permite a la Argentina distinguirse del resto de América Latina por su temprana expansión, y junto con Chile y Cuba se convierte en uno de los países que más ha avanzado en la escolarización de los jóvenes, acercándose a parámetros de países de desarrollo humano muy alto³³. Esto transforma también a las universidades públicas a partir de la presencia de jóvenes de distintos sectores sociales (Carli, 2012), lo que provoca el crecimiento de la matrícula universitaria en esos años mucho más velozmente que el de la población, situación motorizada por el ingreso irrestricto en coincidencia con los períodos de gobierno democrático en los años 1958, 1963, 1973, 1974 y 1983. Queda así conformada una escuela secundaria como paso hacia la universidad (Gallart: 1984a, 16), con la sola presentación de su título de finalización como único requisito para el ingreso.

Las autoridades educativas de la transición democrática de la década de los ochenta del siglo XX proponen “la progresiva extensión de la obligatoriedad de la enseñanza media y la apertura del acceso a la terciaria y universitaria y la articulación de los niveles...”³⁴ y así lo expresó el presidente de la República, Raúl Alfonsín, en su mensaje a al Congreso de la Nación el 2 de mayo de 1984:

extensión del nivel secundario, renovación de sus contenidos y democratización de su régimen interno, buscando que el mismo sea una respuesta real a la doble finalidad del nivel: capacitar para la enseñanza superior y dar una salida laboral que tenga en cuenta al educando y al contexto del país³⁵.

Durante la transición democrática comienzan las investigaciones sobre la discriminación educativa y la segmentación del sistema (Braslavsky, 1985b y Braslavsky y Tiramonti, 1990). Es así que se investiga específicamente la trayectoria estudiantil del último año de la escuela secundaria y los circuitos diferenciales de educación (Braslavsky y Filmus, 1988).

³³ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2013), “Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur. Progreso humano en un mundo diverso”, Nueva York, PNUD.

³⁴ Ministerio de Educación y Justicia (1984:17), *Política Educativa en marcha. Período 10 de diciembre 1983/84. La Escuela es la Democracia. Hacer de toda la República una Escuela*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.

³⁵ Ministerio de Educación y Justicia (1986:8), *Desarrollo de la Educación en la Argentina (1984-1986). Informe de la 40ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.

En ese escenario se crea la “Dirección Nacional de Educación Superior” (Decreto 2800/84) con la función de articular el subsistema de nivel superior no universitario. En el año 1986 comienza a funcionar el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), a partir del Decreto N° 2461/85, con el objeto de coordinar a las universidades entre sí, y a estas con los diferentes niveles y jurisdicciones de la educación. Iniciativas que adoptan la misma dirección anteriormente mencionada: una existencia efímera o acciones de escaso impacto. Durante este tiempo de la transición democrática se brinda un significativo impulso a la creación de nuevas carreras universitarias ligadas al diseño, a la comunicación y a las nuevas tecnologías.

La entrada a la década de los noventa del siglo XX se inicia con el proceso de transferencia de las escuelas secundarias y de la educación no universitaria a los gobiernos provinciales. En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación, la primera ley “marco” que le da unidad a todo el sistema educativo. Además, por primera vez se acomete una reforma integral del nivel medio (Gallart, 2006:21) que supera la modalidad histórica de cambio en el nivel. La Ley Federal de Educación establece en su artículo 7° la definición estructural de la unidad del sistema educativo nacional, partiendo de la articulación de los niveles y ciclos, y en su artículo 16° define las finalidades de la “Educación Polimodal”: formación para la ciudadanía (incisos a y b), para el mundo del trabajo (incisos c y d) y para la continuación de estudios superiores (inciso f). Establece diez años de escolaridad obligatoria: desde la sala de pre escolar del Nivel Inicial pasando por los nueve años de la Educación General Básica. Tiramonti y Suasnábar (2001:68) realizan un profundo análisis de esta situación y sostienen que

a pesar que la reforma se dirige a los sectores más bajos de la población en el marco de una dinámica social descendente es interesante hacer notar que hay una memoria histórica que les impide a los legisladores abrir el acceso a la escuela media. Si se hubiera establecido la obligatoriedad del primer ciclo de la escuela media su aplicación hubiera sido infinitamente más sencilla y acorde con las progresivas exigencias de escolarización que imponía el mercado. Los legisladores, en cambio, prefirieron construir un ciclo (EGB) con identidad propia que rompe la idea de continuidad entre primaria y secundaria. De este modo era posible pensar en una población económicamente activa con 10 años de escolarización sin que se incentiven las aspiraciones de ascenso en el sistema educativo. Retener como forma de contención social frente a la fuerza desintegradora del modelo y, a la vez, retardar el ingreso de los distintos sectores sociales al mercado laboral, parecen ser la razón de no haber planteado una estrategia de reforma centrada en la universalización de la vieja escuela secundaria, la cual, según la lógica histórica, hubiera presionado aún más sobre la universidad.

La articulación se traslada del clásico pasaje del nivel primario al secundario (y de éste al superior) hacia el problema de la “unidad pedagógica” de una Educación General Básica, articulada internamente en sus tres ciclos y con el Nivel Polimodal. Esto provoca la irrupción de nuevos problemas, que se suman a los irresueltos sobre el tema a lo largo de la

historia de las políticas de estado en Argentina y generan “la pérdida de uno de sus objetivos históricos: la preparación para el acceso exitoso a la enseñanza superior” (Más Rocha y Vior, 2009:23).

En el año 1994, el Consejo Nacional de Educación Superior propone implementar un certificado nacional de aptitudes básicas, mediante una prueba voluntaria de conocimientos y aptitudes de los egresados del nivel secundario, como requisito de acceso a las universidades públicas y privadas. Así lo plasma en su “IV Dictamen”. Dicho certificado se constituye en un instrumento para una política de articulación entre la educación secundaria y superior, y una guía para el acceso a las instituciones universitarias y no universitarias. Además, presta el servicio de medir la calidad educativa del nivel. La prueba, adicional al certificado analítico de estudios, se administra en el establecimiento donde se cursan los estudios secundarios, de modo simultáneo en todo el país y en concordancia con el artículo 5º, incisos f) y g) y 53º, inciso e) y k), de la Ley Federal de Educación. En el año 1997 se ratifica mediante el VIII Dictamen³⁶, proponiendo que sea obligatorio y que preventivamente se administre una “prueba preliminar” obligatoria, nacional y simultánea al terminar la escolaridad básica, permitiendo trabajar sobre esos resultados a lo largo del nivel secundario. Asimismo, se aconseja complementarla con instancias de orientación para la elección de las modalidades del Polimodal. La medida se adopta ante la ausencia de un criterio a nivel nacional en las políticas de admisión al nivel superior por parte de la Ley de Educación Superior 24.521 del año 1995. Esto evidencia la instalación del tema que nos ocupa como una preocupación a nivel del ministerio nacional pero, lamentablemente, no llegan a concretarse ninguna de las iniciativas propuestas. Es importante señalar que la sanción de la Ley de Educación Superior se constituye en un dispositivo organizador del nivel, superador de la Ley 1.597 “Avellaneda” del año 1885. En su título II, capítulo 2, se explicita la cuestión de la “estructura y articulación” en los artículos cinco a diez. El artículo noveno avanza en la articulación entre los dos subsistemas de la educación superior, y el artículo décimo crea los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior para realizar una articulación regional de la educación superior. Nada se menciona sobre la articulación con el nivel secundario.

Posteriormente, la Resolución Ministerial 602/95 establece como una de las funciones de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), en su Anexo II, punto 2 f) la de “Analizar y sugerir políticas de articulación de los distintos

³⁶ Algunos de los miembros del Consejo Nacional de Educación Superior en 1997 son: Agulla, Balseiro, Cantini, De Imaz, Delich, Gallo, Klimovsky, Martínez Paz, Mignone, Tenti Fanfani.

niveles educativos”. Los CPRES se convierten desde el año 1995 hasta el año 1999 en el único espacio de trabajo alrededor del tema de la articulación con la escuela secundaria. Al respecto, Ferré (2007:12) señala que

el discurso de los noventa sobre la articulación tiene como sustento la estrategia de una racionalidad sistémica propia de las metas de transformación que relaciona los términos articulación/diversidad con inclusión/selección. Aún carece en su formulación teórica de las mediaciones concretas de los problemas propios de los niveles que articulan. No obstante, formula con precisión la contradicción básica de toda articulación en el sistema educativo: un postulado universal de inclusión creciente de población con diferente capital sociocultural atravesado por las instancias de selección pedagógica inherentes al mismo sistema como forma de selección social.

El 5 de mayo del 2001 se crea por Decreto la “Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior” que presenta un informe diez días después sobre el estado de situación. Fruto de esta producción es la creación de la Secretaría de Educación Superior. La crisis económica de inicios del siglo XXI pospone la concreción de estas iniciativas. Realizando una mirada retrospectiva sobre este proceso reformista, Gvirtz (2005:24) manifiesta que

la mayoría de los postulados y objetivos que se utilizaron para justificar dicha transformación no han sido logrados. Continuó la tendencia desde los '60 de la salida de los sectores más aventajados de la sociedad desde el sistema público al privado. Se financió más la educación superior desde el incremento del gasto público. La descentralización trajo una mayor fragmentación.

A partir del año 2003 comienza una lenta recuperación económica a través de un rol protagónico del estado nacional que presenta manifestaciones de recuperación en la esfera educativa. La sanción de la Ley de Educación Nacional, precedida de una instancia participativa de debate, instala nuevas reflexiones para el tema que nos compete. En su artículo 30º, se definen las finalidades de la escuela secundaria obligatoria: preparar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, el trabajo y la continuación de estudios superiores. La obligatoriedad de la escuela secundaria, prescripta por la Ley de Educación Nacional, resulta un tema central en el contexto de esta investigación. En esta dirección, Carli (2012:260) manifiesta que “la obligatoriedad de la escuela secundaria traza nuevas exigencias para las universidades, entre otras, la articulación adecuada entre los dos niveles del sistema educativo”. De ahí en más comienza una política activa para la re-definición de esta escuela secundaria a través de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación³⁷. En el “Anexo” de la Resolución 84/09 se explicita la necesidad de garantizar el egreso de los estudiantes y la correspondiente orientación a través de “vinculaciones con las universidades, institutos superiores de formación docente u otras instituciones de

³⁷ Reunión de todos los ministros de educación provinciales, coordinados por el ministerio nacional, cuyas resoluciones son vinculantes con las políticas educativas jurisdiccionales.

educación superior” (2009:5); el punto 38 manifiesta la importancia de “plantear la apertura a nuevos recorridos formativos diversificados para el desarrollo de prácticas socio-culturales... de vinculación con los estudios superiores” (2009:12).). La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 88/09, en el número 26° de su “Anexo”, reafirma la indispensable articulación entre el Nivel Secundario y el Nivel Superior en el contexto de los planes jurisdiccionales y de mejora institucional. En esta dirección, el “Plan de Mejora Institucional” establece tres líneas de acción: “para acompañar la entrada a la escuela secundaria, el recorrido escolar y el egreso”. En esta última línea de acción plantea

sumar a la orientación vocacional, una profundización de la articulación con instituciones de estudios superiores, a través de acciones integradas entre escuelas de Nivel Secundario y Universidades o Institutos Superiores no Universitarios. También, la anticipación y exploración de escenarios laborales, mediante pasantías, ámbitos laborales simulados como recurso pedagógico, entre otras alternativas³⁸.

Junto a estas iniciativas se desenvuelven también propuestas desde las universidades hacia la escuela secundaria, fomentadas desde las políticas públicas del ministerio educativo nacional (Marquina, 2003:141). Las mismas se manifiestan en una preocupación por la democratización de ambos niveles, por la defensa de una educación pública que eduque bien a muchos. Se trata de generar una “política de estado para la integración del sistema” (Pugliese, 2003:13), retomando las observaciones de la “Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior”. Es así como la articulación escuela secundaria y nivel superior se plasma a partir de un trabajo conjunto entre el gobierno nacional, los gobiernos provinciales, el Consejo Federal de Educación y las universidades. De esta iniciativa surge el “Programa de apoyo al último año del nivel medio para la articulación con la educación superior” que convoca a las universidades públicas a realizar un trabajo concertado con las escuelas de su región de enclave³⁹. El Programa se focaliza en nueve clases dictadas en ámbitos universitarios a cargo de docentes de la universidad y del nivel secundario, trabajando contenidos de análisis de textos literarios, lectura y comprensión de textos informativos y científicos y práctica de matemática. Su objetivo es ofrecer capacitación extracurricular a estudiantes del último año de la escuela secundaria en contenidos facilitadores para un recorrido más fluido en su tránsito hacia el nivel superior. Se trata de una propuesta optativa y gratuita, con entrega de cuadernillos impresos.

³⁸ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2010), “*Secundaria en el Bicentenario N° 1*”, Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria, p. 6.

³⁹ En esta primera convocatoria participan once universidades nacionales articuladas con los ministerios de educación de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, coordinados por el Ministerio de Educación de la Nación. Forman parte de la experiencia 14.000 estudiantes. Luego, se extiende hacia las regiones del Noroeste (NOA) y Noreste (NEA).

Además de este programa, se instala el “Programa de Apoyo a la Articulación Universidad-Escuela Media”⁴⁰. Mónica Marquina (2003:141), funcionaria en esos momentos, señala que

el objetivo principal de esta iniciativa es el fomento de acciones desde las universidades nacionales tendientes a elevar las expectativas de los estudiantes de la escuela media y asegurar su preparación para su inserción en el nivel superior, facilitando el acceso y permanencia de los estudiantes en los primeros años de la universidad, cualquiera sea el mecanismo de ingreso llevado a cabo por las instituciones.

En su primera convocatoria, se presentan 30 proyectos por parte de las universidades, se aprueban 18, y se comprometen a 600 escuelas secundarias de 11 provincias. Los docentes de las universidades y de la escuela secundaria trabajan sobre las áreas curriculares de Lengua y Matemática preferentemente, analizan los currículos, identifican contenidos mínimos necesarios y las metodologías más acordes. De allí surgen otras actividades dirigidas al fortalecimiento del pasaje del estudiante del nivel medio al superior, como talleres de orientación vocacional ocupacional, visitas guiadas a las universidades, jornadas con diversos contenidos, elaboración y difusión de materiales didácticos. Cabe agregar que el Programa se dirige a estudiantes que se encuentran en “desventaja comparativa (económica, sociocultural, etc.) respecto a los alumnos de otras escuelas⁴¹”. Por otro lado, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente promueve, en el año 2004, la convocatoria a un concurso de “Proyectos de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media”. Se convoca a universidades nacionales, institutos de formación docente y otros centros académicos de investigación y formación a presentar proyectos dirigidos al mejoramiento de las escuelas de nivel medio, de manera de involucrar la capacidad institucional y los recursos humanos de esas instituciones y a las mismas escuelas medias en su mejora. Otra propuesta más la constituye el “Proyecto de Apoyo a la Articulación de la Educación Superior” que persigue integrar y articular el sistema de educación superior a través del “rediseño de las condiciones institucionales y curriculares de modo que faciliten la movilidad de los estudiantes en el sistema universitario”⁴². Se trata de una propuesta de articulación horizontal del nivel superior, enfocada en la elaboración de ciclos de articulación entre familias de carreras pertenecientes a distintas universidades nacionales, privadas e instituciones terciarias de un mismo “Consejo Regional de Planificación de la

⁴⁰ El mismo se implementa por espacio de dos años: 2003 y 2004.

⁴¹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias, *Convocatoria 2004/2005. Programa “Apoyo a la Articulación Universidad-Escuela Media II”*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

⁴² Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias (2008); *Articulación de la Educación Superior*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Educación Superior” (CPRES) o cercanos entre sí. El Ministerio de Educación de la Nación acompaña dichos proyectos con financiamiento y asistencia técnica. En este marco se realizan cuatro convocatorias a la participación, evaluadas por un comité *ad hoc*. Como resultado de este Proyecto se llevan a cabo las siguientes acciones: “Articulación de los Ciclos de Nivelación/Introducción y del Ciclo General Común/Primeros años de las carreras pertenecientes a las Ciencias Económicas” (elaboración de un diseño curricular flexible basado en competencias básicas integrales, publicación del texto “Abriendo caminos hacia la convivencia y la integración”, realización de seminarios con docentes de los últimos años del nivel secundario, implementación de talleres en las distintas facultades y constitución del “área de articulación” también en las facultades involucradas), “Ciclo Común Inicial para la formación superior en Artes”, “Articulación de las familias de las carreras de Informática/Ciencias de la Computación” (elaboración de contenidos básicos), “Ciclo Inicial Común en Ciencias Químicas/Biológicas”, “Ciclo Inicial Común en Ciencias Exactas y Naturales”. También realizan acciones las áreas de Ciencias Sociales, Producción Agropecuaria e Ingeniería. Experiencias todas que evidencian el movimiento del nivel superior en pos del apoyo al estudiantado para superar la problemática de su inserción en el nivel. En todas estas actividades se encuentran involucradas 33 universidades nacionales, a las que se suman algunas universidades privadas e institutos superiores no universitarios. Esta iniciativa es la que concentra el mayor número de resistencias para su concreción por parte de los diversos actores involucrados (Araujo, 2009), a pesar de retomar los aportes de la “Comisión N° 3” del “Informe Final de la Comisión Nacional de Mejoramiento de la Educación Superior”.

Todas estas experiencias instalan la conformación de equipos entre docentes de los niveles secundario y superior, impactando sobre la calidad de la propuesta formativa de ambas instituciones. Además, se formaliza el espacio de los “Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior” (CPRES) como ámbito para lograr acuerdos y crear instancias de reflexión y evaluación sobre las competencias que se requieren de un egresado de la escuela media para mejorar su rendimiento en los estudios superiores elegidos. Esto se realiza a partir de un trabajo concertado entre el Ministerio de Educación de la Nación, los ministerios educativos provinciales y las universidades que se encuentran en el mismo territorio⁴³; diseñando diagnósticos y planes de trabajo compartidos,

⁴³ A modo de ejemplo, podemos señalar la “II Jornada Plenaria para la Definición y Aprobación de Proyectos” llevada a cabo entre 37 escuelas secundarias con la Universidad Nacional de Misiones el día 4 de marzo del 2004, con el fin de garantizar la mayor retención universitaria; “Jornadas de Socialización de Experiencias” en el marco de la “Articulación entre la Universidad Nacional del Sur y las escuelas de nivel medio de Bahía Blanca y su zona de influencia”, llevadas a

recogiendo las experiencias llevadas adelante por las universidades y los gobiernos provinciales en pos de construir un espacio de acción conjunta que acompañe el tránsito internivel de los estudiantes, elaborando cursos preuniversitarios remediales y voluntarios, además de contribuir a mejorar la escuela secundaria. Esta situación le permite a Javier Araujo (2009) responsable de la Secretaría Ejecutiva de los CPRES, afirmar que

si hasta el año 2001 las políticas de acceso a la educación superior se pueden reconocer por constituirse sobre la tensión entre selectividad y acceso directo, con la inclusión de la articulación entre la universidad y la escuela secundaria como tema de política desde el año 2002, se asume implícitamente que el proceso de selección social sobre la población en condiciones de ingresar a la educación superior se produce por las condiciones de desarrollo del nivel secundario, al cual se lo describirá como deficitario en relación a la formación para los estudios superiores. Por otro lado también de forma implícita se asume que las universidades producen en su interior formas de selectividad social independientemente de los dispositivos de ingreso.

En este contexto descripto quedan instaladas algunas de estas iniciativas o se crean otras con el objetivo de acompañar a los adolescentes y jóvenes en este pasaje interniveles y favorecer el tránsito de los estudiantes por el nivel superior (Marquina, 2003). Esto muestra la relevancia social y académica que adquiere el tema. Es así como se reformulan algunos aspectos de la escuela secundaria y del trabajo en los primeros años de la universidad y de los institutos no universitarios. Se relevan propuestas en el nivel superior, como la presencia de acciones tutoriales para los nuevos estudiantes por parte de docentes o de estudiantes avanzados, la creación de áreas específicas de “articulación universidad y escuela secundaria”, que otorgan visibilidad institucional a la temática, la presencia de cursos introductorios o la incorporación de asignaturas específicas para acompañar la transición⁴⁴ a la propuesta curricular del primer año. Por otro lado, las instituciones de nivel superior también desarrollan iniciativas en diálogo con la escuela secundaria: capacitación para docentes de secundaria en contenidos disciplinares y en temáticas afines al tránsito hacia los estudios superiores, dispositivos de orientación vocacional-ocupacional para los estudiantes, actividades que buscan atraer a los estudiantes de secundaria al ámbito de la educación superior⁴⁵, envío de los desempeños de los estudiantes durante el primer

cabo el 28 de abril de 2005 o la realización del “Seminario Taller Inter-CPRES. Articulación Universidad-Escuela Secundaria. Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior” llevado a cabo los días 17 y 18 de abril del 2007 en la sede de CABA de la Universidad Tecnológica Nacional, a cargo de la Secretaría de Políticas Universitarias.

⁴⁴ “Programa de Apoyo y Orientación para la Permanencia de Estudiantes”, “Curso de Orientación o confrontación vocacional y Preparación Universitaria”, “Métodos y Técnicas para Estudios Universitarios”, “Curso de aprestamiento universitario”, “Introducción a los Estudios Universitarios”, “Aprendiendo a ser estudiante universitario”, “Problemática Universitaria y Sociedad” y “Actividades de iniciación a la vida universitaria” son algunas de las denominaciones relevadas dentro de estas iniciativas.

⁴⁵ “Programa Antes de empezar” “Talleres de Ciencia”, “Científicos por un día”, “Estudiando a los científicos”, ferias, concursos, jornadas, talleres, aparecen en esta dirección.

tiempo en la universidad a las escuelas secundarias de donde han egresado y, finalmente, adecuación de contenidos entre ambos niveles (Pugliese, 2005).

Todas estas iniciativas reseñadas se complementan con espacios específicos para el debate, el intercambio de investigaciones realizadas o en curso y de socialización de acciones llevadas a cabo⁴⁶. Así podemos relevar la presencia de encuentros nacionales o regionales de tutores; encuentros, simposios y congresos referidos específicamente a la articulación escuela secundaria y universidad en un territorio geográfico determinado; cinco encuentros nacionales sobre ingreso a la universidad pública y dos encuentros nacionales de articulación entre universidades y sistema educativo a lo largo del siglo XXI. La preocupación se centra en el acceso a las universidades y los indicadores de un bajo rendimiento interno: graduación, abandono y extensión de la carrera más allá de su duración teórica (Araujo, 2009).

Finalmente, en el marco de estas políticas de estado se destaca el trabajo cooperativo entre especialistas universitarios y los institutos superiores de formación docente para la elaboración de los contenidos especializados para cada una de las disciplinas que deben incorporar los futuros planes de estudio de los docentes del nivel secundario. Dicha acción se desarrolla en el Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

El actual estado de estudio parlamentario de una nueva ley de educación superior crea el momento propicio para la consolidación de un sistema de educación superior integrado horizontalmente y verticalmente con la escuela secundaria.

Este breve recorrido histórico nos permite identificar cuatro momentos significativos en las relaciones entre la escuela secundaria y los estudios superiores. Un primer momento lo constituye la instancia fundacional que pervive a modo de memoria histórica en los actores del sistema. Una segunda instancia ligada al proceso de masificación de ambos niveles, con la supresión de las barreras limitantes para el ingreso y la permanencia: es el tiempo del peronismo histórico de mediados del siglo XX. Un tercer momento lo constituye la apertura de la transición democrática, que provoca nuevas oleadas estudiantiles en ambos niveles; momentos de búsquedas de articulaciones y de creaciones

⁴⁶ A modo de ejemplo podemos mencionar: Secretaría Académica (2005), *Seminario Taller. Los desafíos de la buena enseñanza en los primeros años de la formación universitaria*, Universidad Nacional de San Luis; Barbarilla, Marina (comp.) (2005), *Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de la universidad*, Universidad Nacional del Comahue; Troncoso, Carlos (comp.) (2006), *Aulas llenas, aulas vacías. Reflexiones acerca del ingreso, la inserción y permanencia de los alumnos en la universidad*, Universidad Nacional del Comahue. Brunetti, Paulina, Stancato, Candelaria y Subtil, María Carolina (2002), *Lectores y prácticas. Maneras de leer de los ingresantes universitarios*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Ferreira Editor.

que no terminan de resolver los problemas de fondo, consolidados a lo largo del tiempo. El cuarto momento lo configura la “reforma educativa de los noventa” y la “reforma de la reforma” del siglo XXI. Es en esta última etapa donde el tema de la articulación adquiere relevancia como objeto de estudio y de investigación en la Argentina. Temática monopolizada desde las acciones de la universidad hacia la escuela secundaria. El apartado siguiente nos permite ingresar al contexto inmediato de esta investigación: una experiencia de articulación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En el año 1996 la Ciudad adquiere autonomía política y deja de depender directamente del Poder Ejecutivo Nacional, lo que permite a sus habitantes, entre otras cosas, elegir directamente al jefe de gobierno de la Ciudad. Desde el año 2002 es obligatorio el nivel secundario por la Ley 898 de la Legislatura porteña. Esta norma es acompañada por otras concurrentes: becas, construcción de escuelas, sostenimiento de la escolaridad de padres y madres adolescentes, el proyecto de “Escuelas de Re ingreso”⁴⁷ (Gorostiaga, 2012:37). La Ciudad presenta uno de los cuatro sistemas educativos más grandes del país. Históricamente posee los indicadores de cobertura y de eficiencia interna superiores de la media nacional. La vida escolar promedio de sus habitantes es de entre 12 y 13 años, hecho consistente con que más del 65% de la población haya completado sus estudios de nivel medio. También presenta, como dato contrastante con el resto del país, un 48% de estudiantes de educación común distribuidos en la mayor cantidad de unidades educativas en el sector privado (57%), que se eleva a un 69% si consideramos solamente las unidades educativas del nivel secundario⁴⁸. Estas unidades suelen integrar los tres niveles educativos obligatorios, e incluso pueden presentar el nivel superior no universitario, situación que obliga, necesariamente, a pensar en el tema de la articulación en estas instituciones.

Según datos del Ministerio de Educación de la Nación⁴⁹, la cobertura de la escuela secundaria en todo el país es del 81,6%, su gran sostén en un panorama de fuerte heterogeneidad regional lo constituye la Ciudad de Buenos Aires con el 90,5% de

⁴⁷ Tema específicamente investigado por Tiramonti (2011) y equipo.

⁴⁸ DiNIECE (2011), *Relevamiento Anual 2010*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

⁴⁹ DiNIECE (2011), *Relevamiento Anual 2010*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

escolarización entre los 15 y los 17 años⁵⁰. Desde el año 2008 al 2010 se encuentra una gran estabilidad en la matrícula del nivel secundario de la Ciudad, con una pérdida neta de menos del 1%. En este lapso las escuelas secundarias de gestión estatal ven disminuir su estudiantado en un 2%, mientras que las de gestión privada crecen un poco más del 1%. Es importante destacar que la tasa bruta de crecimiento vegetativo también decrece: de 4,6 puntos para el año 2008 a 4,1 en el año 2010⁵¹. Si analizamos más detenidamente el período 1997-2010, se advierte que la matrícula muestra dos etapas diferenciadas: hasta el año 2002 se observa un incremento en el sector estatal y una caída en el sector privado y, posteriormente, una caída conjunta en ambas gestiones. La tasa bruta de crecimiento vegetativo en la Ciudad, para el período analizado, es fluctuante: de 1,8 en 1997 a 2,8 diez años después, mostrando un decrecimiento de 1,4 en el año 1998 y un 3,7 en el año 2006.

Las escuelas de gestión estatal de la Ciudad poseen un 53% de la matrícula, y se concentran en la zona céntrica de la Ciudad. De 2009 a 2010 se advierte un ligero aumento en la matrícula de las escuelas secundarias de gestión estatal. En segundo y cuarto año se concentran los incrementos de matrícula más importantes (superiores al 2%), pero esto se compensa con la caída en el quinto año (más del 1%). Sin embargo, se observa una caída que va del 27% al 13 % en la participación de la matrícula entre primero y quinto año⁵². Con respecto a las escuelas secundarias de gestión privada, su matrícula también se concentra en la zona céntrica de la Ciudad y, especialmente, en la zona norte de la misma. Entre 2009 y 2010, su matrícula muestra una gran estabilidad. En segundo y tercer año se verifican los principales aumentos de matrícula (superiores al 2%), que se neutralizan con las caídas en los restantes años. El comportamiento de la matrícula, con el correr de los años de estudio, se muestra más homogéneo con respecto a las escuelas de gestión estatal: su matrícula desciende desde un 23% en primer año hasta un 17% en quinto. El nivel secundario de gestión privada de la Ciudad representa la cuarta parte (27%) de la matrícula total de educación común privada. Esto genera que sea el nivel más subvencionado por el gobierno de la Ciudad, donde casi el 70% de las unidades educativas reciben algún porcentaje de aporte. Según datos del SITEAL (2006) para América Latina⁵³, el 70% de los estudiantes secundarios del sector privado provienen de hogares en los que los adultos

⁵⁰ La misma situación registra Gorostiaga (2012:21) para el año 1991: la tasa neta de matriculación en CABA es de 72% y en la provincia de Chaco de 38%, lo que muestra un comportamiento constante.

⁵¹ Datos tomados del Ministerio de Salud de la Nación. Dirección de Estadísticas e Información de Salud, estadísticas Vitales. Información Básica. Serie 5, números 23 al 53. Buenos Aires.

⁵² Seguimos el análisis realizado por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2011) DOIE. *Panorama Educativo 2009-2010*.

⁵³ Pereyra, Ana (2006), *La fragmentación social de la oferta educativa en América Latina: la educación pública vs. la educación privada*, Buenos Aires, SITEAL.

terminaron o superaron los estudios secundarios, lo que configura el “clima educativo” del hogar. Itzcovich (2005:31) sostiene, a partir de la evidencia de los datos estadísticos del censo poblacional 2001, que el clima educativo alto del hogar condiciona positivamente la propensión a continuar estudiando en el grupo etáreo de los 15 años de edad.

Si comparamos los datos del período 2007 a 2010 podemos observar que en la gestión estatal se sumaron dos unidades educativas, y que en la gestión privada se han cerrado siete unidades. Este comportamiento cuantitativo, descripto según niveles y tipo de gestión, se puede observar en el cuadro 2.5.

Cuadro 2.5.: Matrícula en números absolutos y número de unidades educativas discriminada por niveles y tipos de gestión CABA. Año 2010.

Nivel	Secundario		Superior No Universitario	
	Número Absoluto	Nº Unidades Educativas	Número Absoluto	Nº Unidades Educativas
Estatual	117.704	151	41.886	64
Privada	105.768	336	69.519	205
Total	223.472	487	111.405	269

Fuente: elaboración propia a partir de DiNIECE (2011), *Relevamiento Anual 2010*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

El gran desafío que presenta el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires es el tema de la repitencia, y así lo expresa el mismo Ministerio: “más de la mitad de los alumnos, con independencia de que asistan a escuelas estatales o privadas, no promueven sus estudios dentro del año escolar”⁵⁴. Por otro lado, cabe agregar que se observa una disminución poblacional en la Ciudad correspondiente al grupo etáreo que debe asistir a la escuela secundaria. El número total de egresados alcanza a 21.543, del que el 42% corresponde a la gestión estatal.

Con respecto al Nivel Superior en la Ciudad, presenta un 8% de crecimiento sistemático desde el año 1997. El mismo se ve impulsado por el sector privado. Entre los años 2009 y 2010, aumenta en un 19% la matrícula de los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal, lo que constituye las dos terceras partes de la

⁵⁴ MEGC-DOIE (2011), *Panorama Educativo 2009-2010*, Buenos Aires, MEGC, p. 21.

matrícula del nivel para dicha gestión. La gestión privada concentra el 62% de la matrícula del nivel; el 85% de esa matrícula se dirige hacia las carreras técnico-profesionales. Estas instituciones son las que menos reciben aporte estatal, ya que este cubre solo el 28% de ellas (en su gran mayoría, lo reciben las destinadas a la formación docente o carreras técnicas, ubicadas en la zona sur de la Ciudad). Un dato significativo es que la gestión privada superior no universitaria presenta el mayor número de egresados a nivel nacional: 14.975 estudiantes, número que representa el 26% del total del país. La distribución de la oferta del nivel superior no universitario en la Ciudad de Buenos Aires puede visualizarse en el Cuadro N° 2.5. y 2.6..

Cuadro N° 2.6.: Ofertas y gestión del nivel superior no universitario según unidades educativas en CABA. Año 2010.

Gestión/Oferta	Formación Docente	Formación Técnica	Ambas	Total
Gestión Estatal	18	35	11	64
Gestión Privada	23	147	35	205
Total	41	182	46	269

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE (2011), *Relevamiento Anual 2010*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

El espacio geográfico de la Ciudad presenta una diversidad de propuestas formativas de nivel superior. Se trata de veinte universidades privadas, ocho institutos universitarios privados, dos universidades estatales, seis institutos universitarios estatales, una universidad internacional y otra extranjera⁵⁵. Las universidades estatales concentran el 70% de la matrícula. Cabe destacar el caso de la Universidad Nacional de Buenos Aires en este espacio, ya que es quien concentra el 22,3% del total de la matrícula universitaria estatal del país, con una tasa promedio de crecimiento anual para el período 2000-2010 de estudiantes del 0,4%, y de egresados de títulos de grado del 4%⁵⁶. Durante la transición democrática de la década del ochenta del siglo veinte se crea en esa institución el Ciclo

⁵⁵ Datos de Secretaría de Políticas Universitarias (2011), “*Anuario de Estadísticas Universitarias 2010*”, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

⁵⁶ El 4,2% es la tasa promedio de crecimiento anual de egresados del período 2000-2010 para el total de las universidades estatales.

Básico Común⁵⁷, con la intención de ser útil para una orientación vocacional, facilitando la movilidad entre las diversas carreras y, a la vez, nivelar la formación recibida durante la escuela secundaria. Es una propuesta de articulación con el nivel secundario pero resulta fallida, dado que “selecciona, no compensa eficientemente las deficiencias de formación, lejos de corregir la previa selección social de los estudiantes a lo largo de su tránsito por el sistema educativo, decididamente la profundiza” (Tiramonti, Braslavsky y Filmus, 1995:36). Así es como en el Ciclo Básico Común de la Universidad Nacional de Buenos Aires se inscriben en el primer cuatrimestre alrededor de 70.000 alumnos y alumnas, llegando al cierre del segundo cuatrimestre 35.000⁵⁸. En el mismo Ciclo Básico Común y a partir de los datos del año 2005, se detecta que el 48,8 % de los inscriptos utiliza un año para terminarlo, mientras que el 29,5 % necesita más de un año, y el resto se pierde.

A partir de esta diversidad de instituciones de nivel superior en el espacio geográfico de la Ciudad, se instalan las típicas acciones de visitas, charlas informativas y talleres “pre-terciarios o pre-universitarios” a a causa de la facilidad para el acceso de los actores de ambos niveles. Algunas investigaciones realizadas con estudiantes de la Ciudad muestran la poca influencia que poseen estas acciones para la toma de decisiones (Dabenigno, Otero, Austral y Larripa; 2009:3).

El subsistema de gestión privada secundario y superior en la Ciudad de Buenos Aires suele concentrar, mayoritariamente, población estudiantil proveniente de sectores medios. Cecilia Veleda (2012) constata un cambio en las elecciones educativas de estos sectores, afirmando que “queda claro que la histórica fidelidad a la escuela pública ha sido reemplazada por una renovada adhesión a la escuela privada” (2012:241). Se trata de sectores muy heterogéneos que hasta inicios de 1970 asisten a un crecimiento numérico creciente, en curso de progresiva asalarización. Esta situación se revierte a partir de los modelos económicos aperturistas implementados a partir del año 1976 que desembocan en la crisis económico-social del año 2001, fruto de la desindustrialización, en un contexto de primarización de la producción, la creciente extranjerización y heterogeneidad estructural, la precarización del mercado laboral y la regresión en el esquema distributivo (Azpiazu y Schorr, 2010). Para Susana Torrado (2010) la Argentina del ajuste perdió una amplia clase media que ayudaba a metabolizar el conflicto social⁵⁹. En ese contexto de crisis del año 2001, con una dinámica social descendente, Guillermina Tiramonti (2007:22) sostiene que

⁵⁷ Una propuesta similar había sido delineada por el rector normalizador José Luis Romero en el año 1956.

⁵⁸ Datos aportados por Trombetta, Augusto (2005, Junio 12) para el año 2004, *Clarín*, pp. 30 y 31.

⁵⁹ *El costo social del ajuste I*, Buenos Aires, Edhasa.

“las clases medias argentinas se han constituido a partir de estrategias que les son propias y conforman un sector con capacidad de innovación y de uso oportuno de los recursos que tienen a su disposición”, y esto les permite seguir sosteniendo la obligatoriedad social sobre la escuela secundaria (Tenti Fanfani, 2003), ejerciendo “una alta presión escolarizante sobre sus hijos, probablemente la más alta del espacio social” (Urresti, 2000: 64). Es importante recordar que estos sectores

basaron su estrategia de ascenso social en la obtención de credenciales educativas, de modo que la posibilidad de acceder a más y mejor educación ha estado históricamente relacionada en la memoria social con la obtención de mejores inserciones laborales y sociales (Tiramonti: 2007,115).

Weinstein (2008) afirma que hoy los sectores medios están preocupados por los logros educativos en función de articulaciones futuras⁶⁰. Por otra parte, es importante destacar la existencia de una abundante producción que centra sus preocupaciones en escuelas secundarias destinadas a los sectores populares⁶¹ y a las formas escolares novedosas que adoptan para la atención hacia esos sectores⁶²; además, emerge el inicio de un trabajo de indagación en nuestro país hacia las escuelas de “elite”⁶³. De ahí que trabajar sobre escuelas que atienden a sectores de clase media resulta un dato no menor para complementar los estudios sobre la escuela secundaria. Cabe agregar que trabajamos con escuelas que interactúan con condiciones juveniles privilegiadas entendidas en los sentidos “de su accesibilidad, una condición vinculada con el acceso a bienes, a informaciones, a escolaridad...”, junto con otros jóvenes cuya condición se encuentra “atravesada por el esfuerzo, casi como la ética protestante, o sea, jóvenes que se mantienen colgados del sistema, pero que tienen que hacer un esfuerzo enorme para no descolgarse” (Reguillo Cruz, 2007: 28). Esta heterogeneidad presente en los sectores de clase media se reproduce en las escuelas de gestión privada de la Ciudad: desde escuelas confesionales, pasando por escuelas progresistas y otras más comunes o barriales, se evidencian fragmentaciones (Tiramonti, 2004 y 2011) y segregaciones (Veleda, 2012), junto a una variedad de posicionamientos ideológicos, estilos de vida, cosmovisiones. Pero pervive cierta

⁶⁰ La misma preocupación, por parte de familias de sectores populares del conurbano bonaerense, la detecta la investigación de DINIECE (2009, 17): “que sus hijos vayan a la universidad o puedan conseguir un buen trabajo”. También lo confirman las diversas investigaciones realizadas desde el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Krichesky, Marcelo; Dabenigno, Valeria...).

⁶¹ Entre las más recientes podemos destacar: Acosta, Felicitas (2008); Krichesky, Graciela (2010) y Kessler, Gabriel (2004 y 2002).

⁶² Tiramonti (2011), Kantor (2008), Jacinto y Terigi (2007).

⁶³ Tiramonti (comp.) (2007); Tiramonti y Ziegler (2008). *Seminario Internacional “Formación de las Elites”*. FLACSO. Buenos Aires. 28 y 29 de octubre de 2010 con participantes de Francia y de Brasil. También cabe destacar los trabajos de I. Goodson (2000) para el caso de las escuelas de élite de los Estados Unidos y de A. van Zanten (2012) y Pierre Bourdieu con su clásico “*La nobleza de estado*” en Francia.

homogeneidad (Gallart, 2006) en los estudiantes de estas fragmentaciones o segregaciones de las escuelas privadas.

Es importante señalar que la mayoría de los jóvenes argentinos, el 65%, vive en la región pampeana y en el Área Metropolitana de Buenos Aires (que incluye a la Ciudad Autónoma y al Gran Buenos Aires)⁶⁴. La Ciudad de Buenos Aires y el área metropolitana concentran el 32,1% de los habitantes de la Argentina. Por otro lado, a nivel nacional, casi la mitad de la población de entre 12 y 17 años vive en ciudades de más de 500.000 habitantes, hecho que genera que estos adolescentes “estén insertos en patrones de consumo y estilos de vida que no difieren, sustantivamente, de muchos de los que se observan en otras grandes ciudades del mundo” (Itzcovich, 2005:7). Según datos de la CEPAL, en el año 2010, el 79,4% de la población de América Latina vivía en zonas urbanas y esta tendencia va en aumento, incluso a nivel mundial. Estas ciudades y sus culturas se encuentran caracterizadas por la fragmentación. Es así que la Ciudad de Buenos Aires presenta grandes diferencias entre las diversas comunas que la componen, lo que se manifiesta en el ingreso promedio del grupo familiar, los tipos de viviendas, el porcentaje de muertes por enfermedades infecciosas y parasitarias, el crecimiento vegetativo de su población, la tasa de asistencia escolar, la tasa de sobre edad, entre algunos indicadores relevados.

Desde el año 2011, las autoridades educativas llevan adelante una “evaluación de finalización de estudios secundarios”, sin consecuencias para la continuidad de los estudios superiores. La misma consiste en dos pruebas (habilidades matemáticas y comprensión lectora) y un cuestionario complementario, a las que se suman indagaciones cualitativas con grupos focales y entrevistas con docentes. Los estudiantes asocian su motivación para asistir a la escuela con las opciones posteriores que su paso por ella les brinda. Así, un 94,8% de los estudiantes próximos a egresar posee expectativas de continuar estudios de nivel superior. De la indagación cualitativa se concluye que el “proceso de cambio y de pasaje hacia el mundo adulto es vivido por los jóvenes con un sentimiento de ambivalencia...los proyectos y las ilusiones se mezclan con lo incertidumbre de lo que vendrá”⁶⁵.

⁶⁴ Datos tomados de “*Propuestas para una Política de trabajo decente y productivo para la juventud. Argentina*”. Oficina Internacional del Trabajo (OIT). 2007.

⁶⁵ Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa (2012), “*Evaluación de finalización de Estudios Secundarios de la Ciudad de Buenos Aires (FESBA). Resultados y reflexiones de los estudiantes de 5° y 6° año del nivel medio. 2011*”, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad.

Finalmente, cabe señalar que la transformación de la escuela secundaria de la Ciudad para adaptarse a la Ley de Educación Nacional comienza en el año 2014 para el Ciclo Básico (1º y 2º año), definiéndose el año 2013 como “de construcción de la Nueva Escuela Secundaria”⁶⁶.

Este capítulo nos ha permitido recorrer desde el origen del nivel secundario ligado a la selectividad y a la continuidad de estudios universitarios hasta las políticas educativas contemporáneas de democratización activa de los niveles universitario y secundario. Sin embargo, esta última constatación se encuentra con enormes dificultades para su concreción. Perviven en diversos actores del nivel secundario las marcas del origen, la “inconmovible” forma escolar de la escuela secundaria (Tiramonti, 2011; Feldman, 2009 y Terigi, 2008) que es resistente ante los cambios, las discontinuidades en las políticas de articulación a lo largo de la historia, con medidas de restricción o de apertura en ambos niveles en períodos democráticos y de facto, no ha permitido instalar una política sostenida y coherente en el tiempo, los docentes de educación superior que siguen esperando recibir el estudiante de antaño, por mencionar algunas de las dificultades que se encuentran hoy. Los últimos veinte años de la educación argentina han instalado el tema de la articulación escuela secundaria y estudios superiores en un plano relevante. Las acciones que priman son las generadas desde el mismo nivel superior hacia la escuela secundaria. La presencia de leyes nacionales que piensan el sistema educativo en su totalidad ha coadyuvado a este estado de situación. Pero eso no basta. Mirar otros contextos educativos (latinoamericanos, anglosajones, europeos...) ayuda a problematizar aún más el objeto de estudio, mostrando la presencia de certificaciones de nivel secundario y las diversas repercusiones que se le asignan en el nivel superior. El próximo capítulo nos invita a pensar el tema desde tres perspectivas teóricas sobre la articulación: las políticas educativas, los proyectos pedagógicos institucionales y el impacto de la temática en la vida de los estudiantes al momento de definir mapas a futuro.

⁶⁶ Dirección General de Planeamiento Educativo (2012), *“Transformación de la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad.

CAPÍTULO 3

LA ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO Y LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES DE ARTICULACIÓN: CONTEXTO TEÓRICO

El término “articulación” da cuenta de la búsqueda de cierta unidad entre dos o más partes. Se trata de un enlazar, de un juntar, entre miembros diferentes⁶⁷ generado a partir del reconocimiento de las diferencias. Es un proceso dinámico, un movimiento que trae aparejados beneficios a las partes. La articulación atraviesa diversos órdenes de la vida individual (nuestro propio sistema óseo, por ejemplo) y social (entre ellos, el armado de los partidos políticos en Latinoamérica en estos últimos años⁶⁸). Desde esta breve constatación etimológica y empírica emergen algunas pistas para definir el objeto de indagación y reflexionar sobre la articulación en el sistema educativo, situación que lleva a pensar bajo los términos de un intercambio activo entre dos o más elementos. Cordero de Barrientos (2003, 139) define la articulación educativa como un

modelo teórico-práctico de organización y gestión, aplicable a los distintos niveles y campos del sistema educativo, dinámico, flexible, abierto y complejo; que se construye y sostiene en procesos de interacción sistémica, entre todos los actores educativos, para establecer relaciones funcionales y significativas entre los componentes del campo de la educación, curriculares y metacurriculares, a fin de lograr metas consensuadas de la enseñanza.

Se trata de poner en diálogo las diversas culturas institucionales (Viñao Frago, 2002) y sus propuestas curriculares (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998) para favorecer la continuidad por el sistema educativo de los estudiantes o para analizar las discontinuidades en pos de su superación. Dentro de este marco, algunos posicionamientos teóricos definen a la articulación interniveles o interinstitucional como un objeto de difícil teorización, cuyo acercamiento se produce a partir “de un conjunto de prácticas y experiencias con cierto grado de institucionalización, en la búsqueda de resolución de problemas identificados y a resolver” (CPRES-PROA, 2007: 17). El estado del arte confirma esta observación: siempre es a partir de experiencias puntuales donde emerge una definición y una consecuente reflexión alrededor del término, y siempre de modo acotado a esa experiencia narrada, sobre todo en contextos educativos que no surgieron históricamente de modo articulado.

Unido a este concepto de articulación se encuentra el término “transición”. El mismo está asociado a las metáforas de “viaje”, “camino”, “tránsito”... por puentes, vallas y atajos. Son momentos bisagras, de pasaje de los sujetos por el sistema educativo, lo que

⁶⁷ *Diccionario Larousse* (1972), Buenos Aires, Larousse. Aceptión latina. Juntura.

⁶⁸ Por ejemplo, el caso del “Partido de los Trabajadores” de Brasil, que articula diversos partidos políticos y movimientos sociales.

implica analizarlos desde una perspectiva bifronte: el sistema educativo y los sujetos, que implica para éstos últimas transformaciones o rupturas en sus vínculos y representaciones, con bloqueos y crisis o con el descubrimientos de nuevos proyectos y valores (Hargreaves *et al.*, 1998:66; Aisenson, 2002 y Rascován, 2010:183). Es, por tanto, un “proceso complejo de cambios personales, académicos y sociales” (Álvarez González, Figuera Gazo y Torrado Fonseca, 2011) por el que debe atravesar el estudiante a lo largo de su trayectoria en el sistema educativo. Se trata de cambios de corta duración, caracterizados por una cierta discontinuidad con respecto al pasado, con un comienzo definido y un final incierto. Su sentido último es que los estudiantes pasen sin sobresaltos o sin obstáculos insalvables por los diversos ciclos y niveles del sistema educativo. En este sentido, Terigi (2007: 1) subraya que se trata de un problema del sistema y no del individuo.

Ante estas primeras constataciones, la pregunta es qué hace la escuela secundaria para entablar un diálogo sobre la articulación con el circuito de estudios superiores. El estado del arte da cuenta de un sinnúmero de experiencias realizadas desde el nivel superior, mayoritariamente desde las universidades (de Garay Sánchez y Sánchez Medina, 2012) y desde el campo específico de la orientación vocacional ocupacional para la escuela secundaria (Aisenson, 2004 y Rascován, 2012). Nuestro trabajo se orienta a la comprensión de experiencias de articulación en las escuelas secundarias, superadoras de las propuestas de orientación vocacional ocupacional. Desde esta perspectiva, se instala la mediación de las instituciones de nivel secundario en pos de acompañar a los sujetos en su transición hacia el nivel superior, en el marco de una articulación del sistema educativo.

Por lo tanto, este marco teórico se estructura alrededor de tres temas centrales: la articulación en los sistemas educativos, especialmente la particular situación de la articulación entre los niveles secundario y superior; los proyectos institucionales de articulación y las consecuencias intrapersonales que viven los estudiantes al momento de la toma de decisiones sobre las posibles carreras a seguir. Estos ejes enmarcan nuestros objetivos específicos y la consecuente opción metodológica adoptada en esta investigación.

La articulación en el sistema educativo

Plantear el tema de la articulación en el sistema educativo es introducirnos en una cuestión donde no existe una posición unánime al respecto. Estamos problematizando la relación planteada entre los distintos niveles educativos a cargo del Estado, es decir, un tipo de

articulación específico: la dimensión o vector vertical y estructural (Gimeno Sacristán, 1996) de la articulación desde las políticas educativas. Esta dimensión de análisis es la que Stephen Ball identifica como el “contexto de ley” (2009).

Por un lado, un grupo de autores sostienen la inconsistencia al hablar de articulación en el sistema educativo dado que nunca éste fue pensado como tal⁶⁹. De ahí que la misma idea de “sistema educativo” es una noción a construir ante la constatación del surgimiento histórico de los distintos niveles y modalidades a partir de motivaciones y/o presiones particulares, constituyéndose a modo de placas superpuestas (Poggi, 2000). Otro factor que motiva este posicionamiento lo brinda la constatación alrededor del “vacío y la fragmentación de la legislación educativa (como) un obstáculo para la organización, el desarrollo y la eficiencia del sistema” (Almandoz, 2000: 65). Por lo tanto, la mentada desarticulación no es un defecto del sistema educativo en un momento histórico determinado. Esto provoca que se piense en términos de continuidad y gradualidad pedagógica a lo largo del sistema educativo, superando las diversas culturas escolares (Viñao Frago, 2002) que presentan los niveles e instituciones educativas. Hargreaves *et al* (1998: 62) insisten en el análisis de las continuidades y discontinuidades de las transiciones entre culturas de escolarización diferentes y en su planificación, tomando como analizador privilegiado el currículum. Por su parte, Gimeno Sacristán (1996, 33) sostiene que

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 para 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.

Otros análisis de sistemas educativos los muestran correlacionando las edades teóricas de los estudiantes con los niveles y modalidades correspondientes. Así suelen presentarse como un continuo de progresión ascendente. Tales son los casos de los sistemas educativos de los Estados Unidos y de Gran Bretaña (Goodson, 1995), Francia (Baudelot y Establet, 1990), Australia, Nueva Zelanda y Suecia (Whitty, Power y Halpin, 1999). Pitre (2011); al investigar el caso del Estado de Washington como sistema integrado desde la escuela inicial al grado 20, concluye en que la diversidad de programas para mejorar la transición entre escuelas secundarias y universidades muestra una falta de coherencia y consistencia. Cabe señalar que esta investigación se realiza en un contexto

⁶⁹ Esta afirmación para el caso argentino es argumentada por Stubrin (2004: 156) y Aguerro (2007: 106).

caracterizado por la invocación presidencial para la continuidad de los estudios superiores⁷⁰.

Ya en la década de 1980 y para el caso argentino específicamente, Cecilia Braslavsky plantea el diagnóstico de un sistema educativo segmentado y desarticulado, que provoca la existencia de “circuitos diferenciales de educación”, y que genera instancias de orientación o “filtro”, que permiten o no el paso de ciertos individuos de un nivel del sistema educativo a otro. Su planteo parte del análisis de los pares “unidad y diferenciación” en el sistema educativo. La unidad es entendida como la prestación de igual oportunidad educativa para toda la población y la consecuente articulación del conjunto de la prestación educativa a modo de camino único, con iguales contenidos y métodos y una orientación y conducción centralizada de todos los niveles del sistema educativo. La diferenciación se expresa en la prestación de diversas oportunidades educativas para grupos diferentes de la población e independiente de los niveles de prestación. Esta diada “unidad y diferenciación” se manifiesta en dos dimensiones: horizontal (similitudes o diferencias entre un mismo nivel del sistema educativo) y vertical (tipo de conducción en los distintos niveles del sistema educativo). La autora concluye su contundente análisis sosteniendo que

el sistema educativo opera como una serie de subsistemas desarticulados. Cada nivel no es responsable más que de la etapa o de la actividad concreta que le ha sido asignada, sin tomar en cuenta la posible integración de ese nivel a un sistema que los comprenda a todos (...) los directivos y docentes rara vez se proponen metas para integrar a sus alumnos al conjunto del sistema. Es decir que la diferenciación vertical del sistema educativo en niveles distintos de acuerdo a la etapa evolutiva de su matrícula ha derivado en una significativa desarticulación entre los distintos niveles. Es más, parece que esa desarticulación asume ya una profundidad tal que se puede hablar de extrañamiento” (Braslavsky: 1985a, 143).

Contemporáneamente, en un contexto de “declive” de las instituciones modernas (Dubet, 2006) y en el marco de la transformación sufrida por el estado hacia fines del siglo XX, Tiramonti (2007 y 2011) habla de la condición “fragmentada” del sistema educativo. Es así que da cuenta de la pérdida de unidad, de un centro que coordina, abriendo paso hacia un campo estallado, configurador de espacios auto-referidos, más o menos cerrados, donde las distancias entre uno y otro fragmento no se miden en grados sino en características culturales y morales. Se hace alusión a “un modo de segregación que construye una específica distancia social entre aquellos que habitan los diferentes fragmentos” (Tiramonti y Montes, 2008: 28). Este concepto de “fragmentación”, complementa y actualiza el

⁷⁰ Apoyada, en treinta estados, a través del acceso a préstamos para estudiantes, universidades y colegios comunitarios públicos que estén desempeñando un buen trabajo. La intención es fortalecer a la clase media como pilar de la economía estadounidense. Su aplicación completa se espera para el inicio del ciclo lectivo 2015.

planteo anterior de Braslavsky, invitándonos a cuestionar la idea de “nivel” como homogeneidad o como segmento para pasar a conceptualizarlo desde el fragmento. Es así que existen tantas escuelas secundarias como fragmentos en sociedades fuertemente desiguales. De allí la potencialidad de trabajar a partir de indagaciones de estudios en casos desde lógicas cualitativas en función de describir cómo “el Estado, los padres, los docentes y los propios jóvenes siguen generando respuestas que intentan reorganizar el sentido de la escolaridad, de la inserción laboral y del futuro” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 92). Este posicionamiento coloca en cuestión el concepto de centralismo y uniformidad para la regulación de los sistemas educativos, y lleva a discutir el problema de la unidad y la diferenciación del mismo sistema educativo. En esta dirección, Flavia Terigi (2010) sostiene que

la propuesta unificada/homogénea produce resultados desiguales y al mismo tiempo, la decisión de diversificar es sospechada de producir desigualdad. Hay que diversificar decidiendo cuál va a ser el piso de la igualdad, qué cuestiones conforman sí o sí la igualdad y cuáles serían las garantías de igualdad.

Por su parte, Cecilia Veleda (2012: 25) diagnostica la presencia de un sistema educativo segregado en el contexto actual de una sociedad segregada espacialmente y socialmente, con prácticas excluyentes por parte de sus actores, a la búsqueda de escuelas que reúnan “gente como uno o el entre sí” (266). Estos planteos perfilan algunos debates en la agenda de las políticas educativas de articulación en el siglo XXI y en el marco de sistemas educativos en tránsito de masificación.

Llegados a este punto nos preguntamos si es posible pensar hoy en una articulación entre niveles educativos y en el rol del estado para establecer políticas públicas de transición por el sistema educativo. La presencia de dispositivos legales, sumada a acciones concretas, puede coadyuvar en este sentido, situación que permite superar cierta inercia histórica o la acción aislada de instituciones y actores. Lundgren (1992) destaca la presencia de los instrumentos legales como uno de los sistemas de dirección para la educación de un determinado país. Reforzando esta noción, Santos Guerra (1990) da cuenta de la presencia de un marco legal que define niveles y ciclos y sus particulares articulaciones entre ambos, como las pruebas homologadas exteriores, que configura uno de los elementos constitutivos de esta “bisagra”⁷¹ que regula el tránsito de un nivel a otro en el sistema educativo. Se trata de pensar el sistema educativo como un continuo,

⁷¹ El autor define este concepto como “diferentes tipos de engranajes entre partes diferenciadas, pero evidentemente relacionadas por su proximidad y naturaleza. No todos los enlaces son del mismo tipo.... De ahí la diferente importancia de las bisagras y la también distinta forma de integración que desempeñan en las articulaciones”.

superando las marcas del origen histórico de cada uno de los niveles que lo constituyen, pasando por la consideración de una estructura por ciclos (San Fabián Maroto, 2011:51), dado que “el concepto mismo de nivel en los sistemas educativos hace referencia a una parte de un sistema de estratificación discontinua que implica jerarquía y legitima las diferencias de origen” (Braslavsky, 1999: 119). La condición previa para la implementación de tal concepción consiste en establecer metas y estándares o parámetros compartidos y comunicados públicamente. En esta dirección, Aguerrondo (2007:108-109) puntualiza este posicionamiento en los siguientes términos:

una idea de sistema educativo como un continuo, que tiene cortes, pero cortes que se van ‘reciclado’. Esto se llama internacionalmente la ‘educación K-12’ pues va del kinder hasta el grado doce. Los sistemas educativos que han avanzado hacia esta lógica piensan las propuestas curriculares, los reglamentos escolares, las lógicas de organización, en un continuo que se corta por ciclos...los programas de cada materia no están segmentados por niveles sino por ciclos, y cada institución toma la parte que le corresponde.... De esta manera, puedo armar un proceso de articulación en el cual yo me posiciono en lo que corresponde a mi ciclo, a la vez que puedo compensar y evaluar en función también de lo que viene antes y lo que viene después.

La autora alienta a superar una mirada superficial, fenoménica sobre la articulación, es decir, aquella que hace referencia a la realización de visitas a los niveles desconocidos por el nivel que le precede o al simple ajuste de contenidos⁷², para pasar a una estrategia más integral que se cuestione “por qué se hace, desde dónde y hasta dónde” (2007: 91). Esta propuesta se encuentra presente en la conclusión número 2 del “Seminario de Políticas Universitarias” organizado por el Ministerio de Educación de la Argentina el 29 de septiembre de 2003, al expresar que “las carencias de formación y destrezas con que llegan los estudiantes a la universidad ya no son un problema externo a ella sino que integran el conjunto de problemas que afectan a la educación desde el preescolar hasta el posgrado”. En este marco, las transiciones deben ser de tipo holístico. superando las características históricas, las culturas escolares (Gimeno, 1996) y los estilos docentes en la regulación de los comportamientos de los estudiantes (Pietarini, Pyhalto y Soini, 2010).

En este marco se propone trocar los cambios de “arriba-abajo” (Torres, 2001), construyendo sinergias entre los niveles macro, micro y meso de los sistemas educativos para alcanzar dicha articulación (IIPE-Buenos Aires, 2004); articulación que persigue mejorar el paso de los estudiantes por la escuela evitando tránsitos traumáticos. Se trata de generar aprendizajes entendidos como procesos continuos de sucesivas modificaciones, evitando así los quiebres entre los distintos niveles/ciclos y los condicionamientos para seguir estudiando; “aquí lo propedeúico se vuelve central, que las diferencias de

⁷² Para el tema que nos ocupa es característico incluir en el programa de determinadas asignaturas del último año de la escuela secundaria, contenidos y bibliografía del “Ciclo Básico Común” de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

formación no condicionen la continuidad” (Terigi, 2010). De esta manera se favorece “la gradualidad del proceso y el pasaje fluido, seguro interniveles” (Luchetti, 2007:12). Siguiendo a Bronfenbrenner, “esa articulación responde a una concepción ecológica del desarrollo (ecología social) que supera la idea de sucesión de fases rigurosamente definidas y netamente diferentes, evitando roturas en los puntos neurálgicos de la escolaridad”⁷³. De este modo, se parte del supuesto de que el desarrollo humano no es un proceso con etapas claramente delimitadas ni meramente yuxtapuestas, sino que es un continuo. Esto supone considerar el currículo escolar como una propuesta formativa de calidad en pos de una escolaridad entendida como proceso global y continuo, a lo largo del cual los sujetos van creciendo y educándose con un sentido unitario en el marco de una “educación continua” (Camilloni, 2009:279) o de “una utopía educativa”, donde cada uno estudie lo que quiera durante el mayor tiempo posible (Augé, 2012).

En síntesis, se trata de crear estrategias de políticas educativas apostando a la concertación de espacios entre los actores de los distintos niveles. El trabajo sobre estos pasajes da cuenta de la centralidad del sujeto en formación, otorgándole unidad a la propuesta de trabajo. Es sobre el sujeto aprendiente que debe centrarse el proceso de reflexión en las escuelas con el debido apoyo de las políticas públicas. Así lo entiende Jerome Bruner (1996) al afirmar que “un sistema educativo debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Sin ella, se tropiezan en sus esfuerzos por alcanzar el significado”.

La transición del nivel secundario al nivel superior

Este tema específico ha estado dominado por las “acusaciones mutuas” (Kirp, 2011) entre ambos niveles, sobre sus fines y funciones, que solo tienen sentido en sí mismos, generando rupturas y discontinuidades. Así, Santos Guerra (1990:60) sostiene que “las reflexiones más frecuentes sobre el nivel anterior o posterior se producen en forma de exigencias y descalificaciones (sorprendiéndose) que la Universidad se preocupe del nivel de los que ingresan y no plantee qué sucede con el nivel de sus egresados”, y ejemplifica

la escuela puede cerrarse ante otros niveles del sistema. Cada etapa actúa desde la lógica interna de sus presupuestos, pero no tiene en cuenta la conexión con los niveles adyacentes. Este hecho puede propiciar que los alumnos que pasan de la enseñanza obligatoria al bachillerato se encuentren con problemas que no se deben a su capacidad o a su esfuerzo o que los alumnos que iban muy bien en el bachillerato, de pronto y masivamente, se estrellen contra las exigencias de la universidad (1999,85).

⁷³ (1986), *La ecología del desarrollo humano*, Bologna, Il Mulino, citado por Luchetti, Elena (2007,12).

De esta manera abundan los diagnósticos sobre las carencias de los estudiantes al momento de ingresar al nivel superior, concentrándose en las dificultades de comprensión de los textos, la metodología de estudio, la expresión de argumentos a través de la escritura y la resolución de problemas matemáticos (García de Fanelli, 2006:12; Bambozzi y Vadori, 2009) unidas a la ausencia de contenidos disciplinares específicos. Constatación que se reitera en investigaciones en otros países: Pitre (2011) para los Estados Unidos, que se enfoca en la matemática; en la misma dirección, pero en Suecia, lo hacen Brandell, Hemmi y Thumberg (2008); Hargreaves *et al* (1998:140) señala, para el contexto anglosajón, que “no se prepara al estudiante en los fundamentos necesarios de alfabetización, las habilidades básicas y las actitudes adecuadas”, y Weiss (2009) afirma que el condicionamiento que ejerce la modalidad del secundario es superior en la continuidad de los estudios superiores.

Retomando la situación en la Argentina, la investigación de Cerrutti y Binstock (2010:90) concluye en que

existe una tensión implícita –y en algunos casos explícita- entre los objetivos de la escuela media y los de la universidad. La preocupación que guía centralmente a las instituciones universitarias en lo que respecta a la articulación con las escuelas medias es contribuir a enmendar la deficiente formación impartida en el secundario y mejorar los perfiles de los aspirantes universitarios.

En el mismo sentido, Araujo (2009) afirma que la articulación internivel (secundario y universitario) se ha tematizado precisamente sobre el diagnóstico de ruptura y discontinuidad. Las políticas de articulación operan sobre la ilusión de que a cada nivel le corresponde una tarea específica que solo tiene sentido en sí, con arreglo a las funciones que para cada uno de ellos se representan sus actores responsables. Concluye sosteniendo que la articulación es un elemento de la política educativa que encuentra su especificidad en la responsabilidad compartida de actores de dos niveles educativos y, aunque suene paradójico, en la imprecisión respecto de sus bordes. Subraya que el trabajo conjunto entre las autoridades y expertos de ambos niveles restituye el concepto de sistema educativo, al mismo tiempo que define a los actores responsables de su tramitación y el campo de actuación de los mismos.

Hoy nos encontramos con la contundente constatación de que se trata de un problema en las “dos orillas” de ambos niveles (Araujo, 2009) en pos de la búsqueda de “soluciones mutuas” (Kirp, 2011). San Fabián Maroto (1999, 26) resalta la importancia de establecer una coordinación conjunta entre ambos niveles en pos de “suavizar discontinuidades y cuestionar algunas continuidades, e intentar no reactivar los

mecanismos corporativos que consisten en inculpar a la otra parte o especular sobre la denominada bajada del nivel del alumnado”. Se impone la reflexión y la acción sobre una modalidad particular de vinculación entre la escuela secundaria y el nivel superior: compartir sus propuestas pedagógico-didácticas a partir de la situación de transición por la que atraviesa el estudiantado y en el marco de un determinado proceso vital, reflexión y acción que no implican que cada nivel pierda su identidad (Muñoz-Repiso Izaguirre y Murillo Torrecilla, 1999). Esta temática se convierte hoy en un campo de estudio y de trabajo específico, en el que se desarrollan políticas activas en ambos niveles del sistema educativo y donde el tema de la admisión al nivel superior se constituye también en un problema de articulación (Duarte, 2004). Estas revisiones resultan urgentes, constituyéndose en “un tema de la agenda pública de gran relevancia en América Latina (como es) el del nivel de abandono entre los jóvenes que asisten a instituciones de educación superior sin haber obtenido el título correspondiente” (García de Fanelli y Jacinto, 2010: 9). El capítulo 1 nos ha permitido constatar el intenso trabajo alrededor de esta temática que se realiza en el sistema educativo de los países anglosajones, convertida ya en una tradición consolidada. Los “seminarios de primer año”, las “comunidades de aprendizaje”, los “seminarios académicos” y los “seminarios de habilidades básicas de estudio” son algunos de los ejemplos que ya hemos mencionado.

Se trata de un tránsito gradual, de un acortamiento de brechas, de una transición organizada, en el que se incluyen los últimos años de la educación secundaria, el ingreso a la universidad y el primer año del curso de grado (Gairín Sallán, Muñoz Moreno, Feixas Condom y Guillamón, 2009). Solo la propia práctica de las instituciones y de los actores puede dotar de sentido a la articulación, contribuyendo así a su definición y a sus alcances. De ahí la necesidad de la constitución de equipos de trabajo interniveles e interinstitucionales para la elaboración de proyectos conjuntos “escuela secundaria y nivel superior” (CPRES-PROA, 2007:16-17). Proyectos alrededor de aportes, continuidades y responsabilidades compartidas; de un trabajo sobre competencias generales, específicas y transversales⁷⁴; sobre los factores adversos presentes en ambos niveles; sobre los sujetos jóvenes que ingresan por primera vez a ambos niveles.... Es así como el ingreso a la universidad debe funcionar como un tiempo necesario de igualación y adaptación, de orientación y soporte al estudiante ante la multiplicidad de la oferta universitaria (Gairín Sallán *et al*, 2009:28). En la misma dirección, y en el contexto argentino, Silvio Feldman

⁷⁴ Las competencias se convierten en una tradición consolidada en el espacio de la Unión Europea a partir del “Proyecto Tunning”, y en el campo específico de la educación técnico profesional en gran parte de los países.

(2007) señala la importancia de que en la primera etapa de la universidad se movilicen saberes que no se pueden dar por entendido que estaban en el programa de la escuela secundaria, de ahí que proponga desarrollar maneras de entender lo que es el acercamiento al conocimiento, el desarrollo del conocimiento y la cultura universitaria, en ese primer tramo de entrada al nivel superior.

Diversas investigaciones anglosajonas han focalizado su indagación en la importancia de la escuela secundaria para la continuidad de los estudios superiores. Adelman (2006) ha reflexionado sobre los “recursos académicos” que portan los estudiantes al momento de entrar al nivel superior. Esta preparación se basa en la importancia que adquiere el currículo de la escuela secundaria en diálogo con el nivel superior. En el mismo sentido, Yorke (2008) subraya los antecedentes académicos previos al ingreso a la universidad y los procesos de orientación recibidos durante la estancia en la escuela secundaria. Los clásicos trabajos de Tinto alertan sobre la importancia de las performances previas al momento de transitar el primer año universitario. Strick (2012), focalizándose en el Estado de California, resalta la importancia de los programas de apoyo académico y social para la continuidad de los estudios superiores. Otras investigaciones, en el contexto latinoamericano, se encaminan en esta misma dirección, sobre todo en países donde no existe un examen de finalización del nivel secundario, sea o no vinculante con el nivel superior. Custodio (2008), para el caso uruguayo, señala la importancia de dos elementos predictores para permanecer en la universidad: el rendimiento en los últimos años de la escuela secundaria y la orientación recibida. En Argentina, Cerrutti y Binstock (2010) refuerzan la importancia de las acciones institucionales de articulación durante la escolaridad secundaria: “lo que haga o deje de hacer la escuela secundaria tiene un impacto importante en la continuidad educativa” (8)... se trata de meter a la universidad en la escuela, instalando a la educación superior como un medio efectivo de promoción social” (38).

Lo inter subjetivo e intra subjetivo presente en las transiciones

Las escuelas secundarias enfrentan dos desafíos ligados específicamente a la articulación con el nivel superior: la necesidad de orientar al estudiante y la de acompañarlo en este proceso de transición. Son instituciones que trabajan con sujetos en tránsito hacia el despegue del contexto escolar que los albergó a lo largo de su adolescencia, instituciones

que funcionan como espacios protectores y de sostenimiento en esta etapa vital. Castoriadis afirma que la socialización institucional es un proceso histórico y global, ocurrido a lo largo de la vida de un sujeto, por el cual la psiquis es obligada violentamente a abandonar sus objetos y su mundo inicial, para investir en su lugar nuevos objetos, un mundo y reglas socialmente instituidas. Se trata entonces de reconvertir la escuela secundaria superior en una institución orientadora (Azevedo, 2007), en una escuela para la subjetivación (Azevedo, 2001:85), en un espacio significativo para la elaboración de cartografías juveniles a partir del despliegue de una serie de iniciativas. Guattari postula que cada individuo “vehiculiza su propio sistema de modelización de subjetividad, una cierta cartografía hecha de puntos de referencia cognitivos, míticos, rituales, sintomatológicos, y a partir de la cual cada uno de ellos se posiciona en relación con sus afectos, sus angustias” (1996:22).

Escuelas que acompañan los procesos de elaboración del cambio (Aisenson, 2004) desde el lugar de adultos educadores que a modo de soportes, de *alters* significativos (Domínguez Vasalli, 2011) son presencias de condición objetiva, de posibilidad y factor protector y amoroso para que las nuevas generaciones puedan desarrollar subjetividades constructoras de cartografías saludables. Augé (2012) advierte que cualquier identidad se crea a través de una negociación perpetua con la alteridad. Es importante constatar que “la autopercepción de los roles posibles futuros está íntimamente relacionada con los vínculos que se tejen con otros y de cómo los resignifican (los estudiantes) subjetivándolos” (Rascován, 2010:126). De esta manera se define otro rol para el docente del ciclo superior del nivel secundario: referencia identificatoria que prepara y acompaña la salida del adolescente hacia el futuro (Kantor, 2008), “adulto acompañante sobre todo en momentos donde los pasajes son fuertes y pueden significar frustración y dificultad para sostener lo nuevo” (Souto, 2005:7). Este nuevo rol docente mitigaría lo que Coulon (1995:90) señala: a medida que los tránsitos se van haciendo más complejos, el alumno se va encontrando cada vez más solo para superarlos, más abandonado a sí mismo. El docente del ciclo orientado de la escuela secundaria acompaña los procesos de aprendizaje del “oficio de alumno” (Perrenoud, 2006) en tránsito hacia el nivel superior. Se trata de trabajar con saberes, saber hacer, códigos, valores, costumbres y actitudes que mitigarán la situación de extrañeza al momento del ingreso a las instituciones de nivel superior (Coulon, 1995), incorporando nuevas reglas de juego (Perkins, 2010), de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Internalización que se dará a partir de una cercanía afectiva del mundo

adulto educador, habilitando la incorporación de pautas de interacción y de motivación (Domínguez Vasalli, 2011).

En esta dirección, son significativos los aportes de la investigación referidos a la importancia de los factores personales y sociales en el inicio de los estudios superiores, ya que configuran la dimensión de lo psicosocial en las transiciones. Entre los primeros se señala la orientación y las opciones adoptadas, la motivación, la satisfacción en lo que se estudiará, el autoconocimiento, las aspiraciones a futuro (Hernández González, 2012; Adeyemo, 2010; Salmela Aro y Tynkkynen, 2010; Núñez del Río y Fontana, 2009; Brownell y Swaner, 2008; Pascarella y Terenzini, 2005; Hargreaves *et al*, 1998). Entre los segundos se mencionan el apoyo del entorno familiar, con su capital cultural y sus redes sociales, y la experiencia académica previa (Said Rucker, 2011; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004 y Figuera, Dorio y Forner, 2003). Descripciones que modelan una comprensión de la transición como un proceso complejo que atraviesa el estudiante al enfrentar simultáneamente una serie de cambios personales, académicos y sociales en un nuevo contexto institucional del nivel superior (Álvarez González, Figueroa Gazo y Torrado Fonseca, 2011).

Esta salida de las nuevas generaciones del tiempo presente hacia el futuro y del espacio conocido hacia instituciones desconocidas interpela éticamente al mundo adulto que habita la escuela secundaria. Hay una extendida apuesta al futuro que atraviesa los distintos estratos sociales, rodeando a la escuela secundaria (Bracchi y Gabbai, 2013:41; Krichesky, 2011 y Dabenigno, Otero, Austral y Larripa, 2009). La importancia del diploma sigue estando presente, a pesar de ser concientes de la devaluación de las credenciales⁷⁵. Esto coloca a la actual escuela secundaria ante una revisión profunda de su propuesta pedagógico-didáctica en términos de “enseñar a pensar en el futuro” (Gvirtz, 2011) a las nuevas generaciones, y la acucia a pensar la transición escolar como una oportunidad de crecimiento y desarrollo, como un riesgo asumible, como una exploración guiada hacia lo desconocido, acompañando un proceso adaptativo ante una nueva realidad educativa. Norbert Elías señala que los jóvenes en todas las épocas necesitan perspectivas de futuro e ideales que den sentido a su vida (Kaplan, 2013: 357). Esto evita atravesar situaciones dolorosas cuando la discontinuidad del sistema educativo es percibida por los sujetos como una experiencia excesiva, incontrolable e incontrolada. De esta manera se realiza un

⁷⁵ El “Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnica Profesional” (2011) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica de la Argentina, mediante su “Encuesta Nacional de Inserción de Egresados”, da cuenta que el 59% de egresados de la escuela técnica estudia y de ellos el 70% lo hace en la universidad; además, un 24% comparte trabajo con estudios superiores.

proceso de “empoderamiento del estudiantado” (Cerrutti y Binstock, 2010: 41). Terigi (2010) muestra la contundencia del problema ético bajo la siguiente constatación: “adolescentes con aprendizajes de baja relevancia que poseen la vivencia de haber tenido una buena formación, que no se corrobora en el momento en que la universidad exige contenidos que la escuela debería haber enseñando”. Esta descripción sobre la función orientadora a futuro y un nuevo rol docente para el ciclo superior de la escuela secundaria atraviesa la mayoría de los países latinoamericanos. Por ejemplo, es muy extendida la investigación en México alrededor de esta problemática (Weiss, 2012; Hernández González, 2006; Guerrero Salinas, 2006), que concluye en que:

el bachillerato constituye un factor importante para los jóvenes en la definición de sus proyectos de vida y su tránsito hacia el mundo social y productivo. Es en este espacio donde se construyen algunas de las decisiones importantes que estarán poblando el futuro inmediato de los alumnos, quienes con razón dicen que el bachillerato es definitorio” (Guerrero Salinas, 2000: 30).

Esta intención de futuro permite a los estudiantes la anticipación de lo que se quiere/desea o elige, constituyéndose en aspectos relevantes de su mapa vital. Éste implica una elaboración cognoscitiva de la situación presente, una revisión permanente y crítica de las posibilidades y probabilidades, puestas en juego a partir de la percepción de sí mismo con las condiciones objetivadas, el futuro deseado y los recursos necesarios para lograrlo. Así lo expresa Sergio Rascován (2010:123) desde un marco teórico correspondiente al “Proceso de Construcción Psicosocial Identitario”:

Se trata de un complejo proceso de interjuego de competencias intelectuales, estereotipos, historia de aprendizajes, experiencia de sí, redes de apoyo afectivo y referencial de las que disponen, percepción de la dinámica y estructura del sistema familiar, representaciones y creencias del contexto cultural, acceso a las oportunidades del sistema formal de educación, percepciones acerca de la expectativas de las personas significativas del entorno y fundamentalmente de los docentes.

Nos encontramos entonces ante una “obligatoriedad subjetiva” de asistencia a la escuela secundaria por parte de los estudiantes: el estar en ella condiciona su futuro. Se sigue asistiendo porque se quiere ser alguien en el futuro (Montañez, 2012). De ahí la necesidad imperante de sentirse acogidos, alojados en las escuelas secundarias junto a adultos significativos que habilitan múltiples procesos de socialización en cada individuo (Lahire, 2012:81). Espacio donde cada sujeto queda librado a su propia reflexividad para la construcción de su biografía, portando un stock de capitales y de prácticas que se actualizan en contextos específicos y que le permite la reflexividad en la acción (Lahire, 2004), más allá de los determinantes sociales internalizados a modo de hábitos y esquemas de acción; ambas manifestaciones aparecen de manera relacional o interdependiente, en un

mutuo condicionamiento. Este análisis es propio de las sociedades complejas contemporáneas.

En esta cuestión central del desarrollo de los procesos de socialización actual y de subjetivación emergen posiciones teóricas diversas desde el campo sociológico, al tratar el par “determinantes objetivos e individuación” para la elaboración del proyecto de vida en este contexto contemporáneo. Así aparecen posiciones optimistas, del “sujeto competente” para la elaboración de la propia biografía a través de un proyecto reflexivo para la identidad del yo en el contexto actual de descomposición de la sociedad industrial, que le exige pensar, planear y conducir su vida sorteando ciertos riesgos calculados (Giddens); Beck sostiene que el individuo moderno se ha convertido en una institución social: se le exige auto-coordinación, planeación del tiempo y membresías múltiples en una sociedad de opciones. Por otra parte, emerge cierto pesimismo en posturas donde el sujeto queda en soledad, sin estructuras sociales de apoyo, “desafiliado”, soportando el peso, la “fatiga del actor” en dicho emprendimiento (Castel y Ehrenberg sostienen esta posición)⁷⁶; para el caso específico de los estudios de juventud, Rossana Reguillo Cruz (2007) plantea que los jóvenes son descolgados del sistema, abandonados a sus propias fuerzas, teniendo que resolver en forma individual la propia biografía, sobre todo a partir de los efectos de las políticas neoliberales. Entre estos dos extremos, se ubican posiciones de equilibrio (Bourdieu y Elías) entre las estructuras objetivas y la subjetividad; los conceptos de “habitus” y de “campo”⁷⁷ dan cuenta de esta reflexión en los análisis de Pierre Bourdieu, a través de una relación dialéctica entre ambos conceptos: se trata de dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita e inscribe indisociablemente en los cuerpos y en las cosas. Martuccelli (2007) habla de “múltiples identidades”, y distingue los conceptos de “subjetivación” (emancipación de estructuras y valores dominantes en pos de elaborar los propios), “individuación” (relación más íntima del individuo consigo mismo) e “individualización” (singularización creciente en sociedades actuales). Dubet y Martuccelli (1998) afirman que la subjetivación se produce en la

⁷⁶ Z. Bauman (2012) se acerca a esta reflexión: “asustados por la fragilidad y la vacilación de nuestra situación social, vivimos en la incertidumbre y en la desconfianza en nuestras instituciones. Estudiar una carrera ya no se corresponde con adquirir unas habilidades que serán apreciadas por la sociedad, no es un esfuerzo que se traduzca en frutos. Toda esta precariedad se expresa en problemas de identidad, como quién soy yo, qué pasará con mi futuro” en *“La incertidumbre que supimos conseguir”* en Revista de Cultura Ñ, Nº 235, 28/01/2012, Buenos Aires, Clarín, p. 11.

⁷⁷ El “habitus” es conceptualizado como un sistema de disposiciones a hacer, a pensar, a sentir y a actuar de una determinada manera y de modo durable y transferible; es el conjunto de relaciones históricamente incorporadas; es lo social hecho cuerpo. El “campo” es una noción universal que implica un espacio de poder donde los agentes luchan; es un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas; es lo social hecho cosas.

experiencia a partir de la “lógica de acción”, donde se articula lo social con lo subjetivo en pos de la elaboración de un proyecto personal.

La sociología nos devuelve hoy el debate “socialización y subjetivación” en contextos de crisis, más allá de las posiciones funcionalistas y estructuralistas. Reinstala el debate sacándolo de la primacía del campo de la psicología, y lo articula con la sociedad, la cultura contemporánea y las instituciones. Eduardo Weiss (2012:146) afirma que

rescatar para los estudios sobre los jóvenes el concepto de ‘crecimiento’ de la psicología de la adolescencia y promover el concepto de subjetivación, no implica que estemos enfocando un sujeto psicológico; estamos interesados en el sujeto psicológico, social y cultural: en la persona.

Es así como afirma que la escuela secundaria facilita procesos de subjetivación que deben ir mutando en una graduación que va de lo preadolescente a lo juvenil hacia el fin del nivel (Weiss, 2009:83). Procesos que facilitarán la adaptación a nuevas etapas a partir de la motivación, la implicación, el compromiso, las expectativas positivas y el empoderamiento (Hargreaves *et al*, 1998:66).

Para nuestro caso, la transición interniveles es una situación de crisis donde se dramatizan ambos procesos entre los sujetos estudiantes definiendo trayectorias de vida y adultos en una institución que los debe acompañar en dicho tránsito. Las escuelas subjetivan y generan lazo social, permitiendo a los estudiantes imaginar un futuro distinto, ampliando su horizonte simbólico de lo posible. La presencia del adulto educador en medio de los estudiantes en el transcurso de estas transiciones resulta fundamental. En esta dirección, Zelmanovich (2009:142) nos advierte contra el desamparo por el que atraviesan adolescentes y jóvenes en la actualidad:

uno de los efectos de las condiciones socioculturales en las cuales se constituyen hoy los sujetos, tiene entre sus rasgos distintivos la pérdida, o al menos el desdibujamiento o debilitamiento de esas referencias (orientaciones para la vida, para la construcción de un futuro, de una inserción social digna, de la pertenencia a una genealogía familiar, cultural y social). También un enmascaramiento de la necesidad de esas referencias, allí donde pareciera que ya no son necesarias para las jóvenes generaciones (chicos que se las pueden arreglar solos, o sosteniendo ellos, en muchos casos, a los adultos). A este rasgo llamo ‘desamparo’. No es el que se vincula a la falta de elementos materiales, sino el desamparo que tiene relación con la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social, con el debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias. Así, la contingencia muchas veces dramática de las condiciones materiales, se ve potenciada en sus efectos por el empobrecimiento de las significaciones que brindan el amparo necesario frente a lo incomprensible, frente a la necesidad de anticipar el porvenir.

Resulta importante reconocer que algunos desarrollos contemporáneos en el campo de la psicología desde el posestructuralismo (Lacan, Kristeva) alertan sobre este sujeto en proceso, asumiendo una multiplicidad de roles de modo cambiante y en relación con las situaciones y con los otros. En la misma dirección se expresan Deleuze y Guattari (1996: 14), señalando la presencia de una mezcla heterogénea, ambigua y compleja que

caracteriza al cóctel subjetivo contemporáneo, que da cuenta de sujetos en movimiento, en actividad, en proceso de constitución subjetiva. El ciclo orientado o superior de la escuela secundaria ocupa un papel importante en estos procesos de modelización subjetiva.

Ya en el año 1994, Gallart y de Ibarrola (41) planteaban la necesidad de que la escuela secundaria permita “el tránsito hacia la Educación Superior, transformando sus formas de gestión y organización” para Latinoamérica. Precisamente son los proyectos institucionales de articulación los que permiten orientarse en esta dirección. Familiarizando a los estudiantes con la experiencia universitaria antes de finalizar su escuela secundaria (Gesaghi y Llinás, 2005: 10), permitiendo

anticipar los cambios que se avecinan puede ayudar a afrontar la transición con mayores herramientas y con el funcionamiento asertivo de la escuela para que el joven sienta más confianza y valoración personal y logre implementar estrategias que le posibiliten la concreción de un proyecto (Rascován: 2010, 198).

Los proyectos institucionales de articulación

Entre el “contexto de ley” y los sujetos adultos y jóvenes emerge como mediación el “contexto de práctica” de las instituciones educativas de nivel secundario. Retomando las reflexiones realizadas por Santos Guerra alrededor de la metáfora de la bisagra⁷⁸ en la transición, podemos agregar que la “escuela es una institución débilmente articulada” (1999:40) fundamentalmente entre cursos y asignaturas, en una dirección horizontal y vertical; esto señala, además, la existencia de “una descoordinación global que tiene que ver con los objetivos generales y los planteamientos de cada uno de los profesionales” (1999: 40) pero a pesar de dicha desarticulación, la escuela puede seguir funcionando como si nada pasara. Esta situación se revierte, según el autor, a través de las instancias de coordinación institucionales: “las bisagras que unen las diversas partes o elementos del engranaje funcionan accionadas desde instancias institucionales. Lo que sucede en cada aula tiene que ver con orientaciones genéricas que proceden de núcleos de decisión situados en otro nivel” (2001:74). No puede existir un sistema educativo o nivel/ciclo articulado con instituciones desarticuladas internamente. Los proyectos institucionales pueden ser una ocasión para poner en tensión la articulación institucional.

Etimológicamente, un proyecto es una empresa, una intención, un plan, un programa, la representación de la obra que se ha de fabricar (contenida en un boceto,

⁷⁸ El autor habla de tres tipos de bisagras: la articulación del sistema educativo con la sociedad, entre los niveles del sistema educativo (ya desarrollado anteriormente) y a nivel institucional.

bosquejo, croquis, esbozo, esquema, maqueta); es un diseño: el pensar hacer algo⁷⁹. Es decir, un proyecto implica una ruptura con la cotidianeidad y, también, la instalación de una configuración diferente que mira hacia el futuro.

El tema de los proyectos en el campo del currículum escolar lo podemos ejemplificar con la propuesta de William Kilpatrick (1876-1965) y su “método de proyectos”, como la instalación de los “proyectos educativos institucionales” y los “proyectos de desarrollo curricular institucional” durante las reformas educativas de los últimos treinta años del siglo XX. Estos ejemplos lo convierten en un contenido afín al escenario educativo.

Todo proyecto articula una multiplicidad de factores, diseñando cierta coherencia institucional (Beltrán Llavador y San Martín Alonso, 2000) en pos de modificar una situación educativa inicial. Explicita intencionalidades, crea un estilo y acuerdo de trabajo. Un proyecto se convierte en tal en tanto experiencia concreta, en tanto intervención a partir de la interacción de diversos actores. Es entonces una práctica, una experiencia para hacer y vivir la escuela. Esta experiencia puede llegar a generar cambios en la “gramática escolar”. Tyack y Cuban (1995) definen a dicho concepto como el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas entre las que pueden señalarse la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo docente al frente. De esta manera se realiza un proceso de desnaturalización de la cultura institucional escolar, cuestionando sus creencias y costumbres arraigadas, sus hábitos no examinados y sus intencionalidades no explicitadas.

En nuestro caso, se trata de proyectos que se centran en la escuela, entendida como una auténtica unidad de cambio desde las bases. Nos anclamos así en la propuesta curricular, en los términos del currículum en la acción o el currículum real moldeado por los actores institucionales (Ball, 1998). En esta dirección, María de Ibarrola (2008:353) sostiene que no se ha considerado la importancia de la organización de la institución escolar secundaria superior en los procesos de reforma encarados durante el final del siglo XX, cristalizando de este modo su organización, heredera del siglo XIX. Es así como la instalación de un proyecto institucional, planificaciones anuales institucionales y proyectos particulares permiten generar una ruptura de la cultura organizacional de la escuela secundaria. Escuela caracterizada como “anarquía organizada” (Romero, 2004:50) o “balcanizada” (Hargreaves, 1996). En esta misma dirección, Margarita Poggi (2007,112)

⁷⁹ *Diccionario Larousse (1972)*, Buenos Aires, Larousse.

sostiene que “el nivel medio se caracteriza por una combinación particular de organización taylorista y burocrática... forma que se articularía con la organización curricular disciplinaria parcelada y fragmentada que ha caracterizado el currículo de este nivel, fundamentalmente durante el siglo XX”.

Desde estas consideraciones, todo proyecto que se instala (para nuestro caso: en una escuela secundaria) debe considerar las siguientes dimensiones: la normativa (específica del nivel secundario, de la jurisdicción y su plan de estudios), la organizacional institucional (los estilos de gestión, la constitución de equipos de trabajo, la toma de decisiones y la distribución de poder, los niveles de participación), la propuesta curricular (las reflexiones epistemológicas, los procesos de construcción metodológica, la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los criterios e instrumentos de evaluación), la conexión con el medio (organizaciones diversas del entorno inmediato, el diálogo con las instituciones de nivel superior y con espacios laborales) y la administrativa-financiera (el soporte burocrático, la elaboración de un presupuesto, el espacio material y de recursos necesarios...).

Además de los aportes específicos sobre los tipos de “bisagras”, Santos Guerra nos alerta sobre el liderazgo pedagógico en pos de la articulación de quienes conducen la institución educativa. El rol de los equipos de conducción resulta clave para la instalación, puesta en marcha, seguimiento y evaluación de las innovaciones educativas, dado que “la organización puede actuar como una cadena que frena el cambio e impide la reflexión, ya que no se ponen en cuestión formas de acción que se han arraigado en el tiempo y que se han esclerotizado en el organismo académico escolar” (1990:62). Gestionar es “llevar hacia”, es “hacer que las cosas sucedan” (Blejmar, 2005).

Este posicionamiento nos permite recuperar la dimensión organizacional de la escuela como un contenido a abordar por el proyecto de articulación. Etzioni (1965) sostiene que “las organizaciones también organizan”, en este caso particular, las tareas de enseñanza y de aprendizaje en el ciclo superior. Tareas de enseñanza ligadas a un trabajo del colectivo docente más colaborativo (San Fabián Maroto, 2011:41) y a un particular régimen académico que define las regulaciones y condiciones para el aprendizaje de los estudiantes.

Estamos profundizando en la direccionalidad horizontal de la articulación, centrada en la institución escolar y en el aula. Numerosa bibliografía⁸⁰ y experiencias

⁸⁰ Stoll, L. y Fink, D. (1999), *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, Barcelona, Octaedro. Bolívar, Antonio (2000), *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*, Madrid, La

prácticas⁸¹ sostienen la importancia de este ámbito como verdadero espacio de cambio de la realidad educativa. Ciertos posicionamientos (Rosa María Torres, 2001) afirman que esto es una consecuencia lógica del énfasis colocado en los procesos “arriba-abajo” por las reformas educativas de fin del siglo XX en América Latina; otras posturas (Romero, 2010), manifiestan que hoy nos encontramos en un equilibrio entre autonomías institucionales y apoyos externos. En otro contexto, F. Dubet (2006) afirma la necesidad de una autonomía institucional con un centro que pauta una cultura común y unos mínimos y los evalúa, se trata de refundar un proyecto escolar más autónomo. Por su parte, Gvirtz y Abregú (2004:14) señalan que “una de las variables de gran influencia en la calidad de la educación está relacionada con la gestión institucional y con los modos de enseñanza”. Subrayan como factores que influyen para que se produzcan estas modificaciones:

metas institucionales claras centradas en la mejora de los aprendizajes, una planificación consensuada, tipo de liderazgo, expectativas favorables en relación a los alumnos y a todos los actores, objetivos comunes, implicación de los alumnos y de los padres en la vida de la escuela, monitoreo del progreso de los alumnos y concentración de tiempo y esfuerzo en las tareas de enseñanza y aprendizaje” (Gvirtz y Abregú: 2004,15).

Estas afirmaciones les permiten concluir que “aunque hay una relación estrecha entre el nivel socio-económico y la trayectoria educativa de la población, existen variables internas de las instituciones que también inciden en la calidad de la oferta educativa y en el rendimiento de los alumnos” (Gvirtz y Abregú: 2004,25).

La perspectiva teórica denominada “movimiento de mejora de la eficacia escolar” ha trabajado alrededor del papel importante que ocupa la escuela en contraposición al determinismo social emanado del “Informe Coleman” del año 1966 en el contexto anglosajón. Su eje central lo constituye la preocupación por los procesos de enseñanza y de aprendizaje que acontecen en la escuela. Dicho eje se convierte en un horizonte que le brinda sentido al accionar cotidiano de los diversos actores sociales en su experiencia escolar. Es así como los problemas cotidianos que emanan de los procesos de enseñanza y de aprendizaje son comprendidos, desde la perspectiva sistémica ya reseñada, como interrelacionados entre sí, y no como meros compartimentos estancos. De esta manera, los componentes organizacionales se entranan con los aspectos pedagógicos didácticos en pos

Muralla. Reynolds, D. (1997), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Santillana. Ainscow, M. (2001), *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*, Madrid, Narcea Gómez del Río, M. y Schonfeld, R. (2003), *Escuelas por el cambio. Manual de auto-evaluación y planificación para escuelas*, Buenos Aires, Fundación Compromiso-Granica. Los aportes desde el modelo de “escuelas eficaces”, “escuelas inteligentes”, “escuelas que aprenden”. Para el caso de nuestro país, las contribuciones de Silvina Gvirtz y de Claudia Romero (reseñados en la bibliografía) resultan muy importantes.

⁸¹ Tal es el caso del Proyecto Escuelas del Bicentenario, Proyecto Escuelas del Futuro en la Argentina y el Proyecto de Expedición Pedagógica de Colombia.

de compartir un mismo horizonte de sentido. Los aportes de Fullán y Hargreaves (2003 y 1997) también se encaminan en la misma dirección: se trata de “reculturar” la escuela instalando otra cultura de la enseñanza, otro tipo de trabajo entre los docentes que impactará en el trabajo con los alumnos, un vínculo cooperativo entre directivos y docentes, objetivos de aprendizaje estudiantil claros y compartidos por todos, en síntesis, se trata de aumentar la capacidad organizativa de la escuela. También el estado del arte relevado por Biddle, Good y Goodson (2000:227) sobre docentes e innovación en el contexto anglosajón abona la misma idea: el contexto particular y las necesidades de los estudiantes fuerzan a las escuelas a dar respuestas concretas adaptando las innovaciones a esa realidad institucional.

De este modo, la escuela se convierte en una organización que aprende, “una organización inteligente a través del desarrollo personal de todos sus miembros, de la conformación de un proyecto institucional, y teniendo una visión compartida de la escuela, del trabajo en equipo y de la institución escolar como sistema” (Materi, 1997:45⁸²).

Desde estos proyectos, en la escuela secundaria se intentan movilizar algunas dimensiones de la gramática escolar. Dos elementos estructurantes, como lo son el tiempo escolar y el espacio, pueden ser también desnaturalizados con este tipo de propuestas. De ahí que el modelo normalizador, inmutable, basado en el principio de uniformidad y regulado administrativamente (Hargreaves, 1996) del tiempo escolar puede ser revertido. La misma homogeneidad atraviesa el espacio escolar como legado de la escuela moderna (Veiga Nieto, 2000), donde el poder disciplinario reorganizó el tiempo y el espacio. Las instituciones de normalización como la escuela controlan el tiempo y el espacio, además de organizarlo en función de ejercer una vigilancia permanente (Quiceno Castrillón, 2009: 26). Varela (1992:13) afirma que en ese contexto se naturalizó la asignación de un puesto preciso e inmutable al sujeto dentro de la institución. La normativa modifica el régimen académico mutando el tiempo y el espacio escolar, tratando de dar una respuesta a la situación vital por la que atraviesan los estudiantes, mirando los posibles espacios de inserción en la educación superior especialmente⁸³. Esto implica la búsqueda de la unidad entre el nivel secundario y el superior, sin perder la identidad de cada uno de ellos. Unidad que se debe manifestar en un proyecto pedagógico didáctico que entable un diálogo entre enfoques epistemológicos, competencias a adquirir, regímenes de evaluación y de

⁸² Citado por Zinn, M. y Abregú, V., *Construyendo un espacio para la gestión en la escuela* en Gvirtz, Silvina y de Podestá, María Eugenia (2004), *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y de la enseñanza*, Buenos Aires, Granica.

⁸³ Si bien no es el eje de este trabajo, también debe incluirse la mirada hacia una participación ciudadana activa y la formación para el mundo del trabajo como funciones centrales de la actual escuela secundaria.

asistencia, y entre la función docente de la escuela secundaria y de la educación superior. En esta dirección y desde la experiencia de una universidad con veinte años de existencia del conurbano bonaerense, Grinberg y Burllaille (2007: 44) sostienen que

sí se pretende reducir la desigualdad y propiciar un mejor desarrollo de las trayectorias educativas a través de la creación de condiciones institucionales que faciliten un mejor pasaje y una mejor permanencia en cada una de las instituciones. Si bien la educación no puede resolver las agudas diferencias y desigualdades sociales, sí creemos que cumple un papel importante en la reducción de esas brechas. La articulación Escuela Media-Universidad es un desafío y también una estrategia central de esta tarea.

En síntesis, la escuela secundaria se convierte en el nivel en el que se pueden y se deben generar los puentes para evitar los cortes de camino en la trayectoria educativa de las personas (Ferreira, 2009) a partir de una propuesta institucionalmente orgánica e integral (Cerrutti y Binstock, 2010:93). Una escuela que cuide los procesos de subjetivación desde la calidad interpersonal y que enseñe, en el contexto de un sistema educativo articulado. Los próximos capítulos se adentrarán en el conocimiento de los proyectos institucionales de articulación desde la escuela secundaria con el nivel superior.



CAPÍTULO 4

EL DISEÑO METODOLÓGICO ADOPTADO

En este capítulo desarrollamos las opciones metodológicas asumidas en esta investigación y la puesta en práctica de las mismas, que conforman los referentes empíricos del trabajo en función de alcanzar nuestro objetivo general: analizar los proyectos de articulación entre las escuelas secundarias y los estudios superiores generados desde un grupo de instituciones educativas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. El recorte del objeto, la articulación inter-niveles y los proyectos de articulación, nos fuerza a señalar que se trata de un proyecto específico que debe enmarcarse dentro de un programa de investigación más general, que trabaja sobre la escuela secundaria contemporánea. Escuela masificada, obligatoria, en búsqueda de nuevos formatos escolares, a lo que se suma la necesidad de entrar en diálogo con las instituciones del circuito de estudios superiores para dar cumplimiento a una de sus funciones prescriptas en el artículo 30° de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

La naturaleza metodológica de los objetivos es descriptiva-exploratoria, sincrónica, y se focaliza en el nivel microsocial desde la perspectiva de los agentes sociales, sus proyectos, sus interacciones, interpretaciones y experiencias subjetivas. El abordaje es cualitativo, multi-método.

Es importante señalar que no se trata de una evaluación ni de un análisis estadístico de impacto de los proyectos de articulación que se desarrollan en las escuelas secundarias, sino de la descripción de un tipo de proyecto particular de articulación desde el último año de las escuelas secundarias hacia el nivel de estudios superiores, encuadrado en una normativa de libre opción por parte de las instituciones. Descripción que se realiza desde múltiples voces de actores y del análisis de sus producciones.

Se trabajó a partir de una muestra intencional de instituciones de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que desarrollan proyectos de articulación en el último año de la escuela secundaria. Concretamente, se trató de un grupo de escuelas de gestión privada que aplican la normativa Resolución Ministerio de Educación de la Nación N° 517/93, que presenta un régimen de asistencia y de evaluación cercano al nivel superior. Son veintisiete escuelas que la aplican al momento del trabajo de campo, iniciado en el año 2009. La muestra quedó restringida a instituciones de gestión privada, ya que las escuelas

de gestión estatal no implementan esta normativa⁸⁴. No se incluyó en la muestra la modalidad de adultos, brindada a través de los “Centros Educativos de Nivel Secundario” (CENS), dado que tampoco implementan esta normativa; por otro lado concurren estudiantes mayores de 16 años, instalando otro sujeto etéreo con otras preocupaciones e intereses vitales que el colectivo juvenil más homogéneo de 17 y 18 años a punto de terminar su escolaridad “común”. También se descartaron las escuelas bilingües o que implementan el plan de estudio de bachillerato internacional, por tratarse de planes especiales de difícil compatibilidad con el resto de las modalidades más extendidas del nivel secundario que presenta la muestra seleccionada. Tampoco se incluyeron las escuelas que ofrecen una “educación progresista laica” (Siede, 1996; Weinstein, 2008). Estos dos últimos circuitos educativos son frecuentados por sectores socioeconómicos altos y/o por un determinado sector cultural de la clase media. También excluimos a instituciones orientadas al trabajo con sectores populares (Jacinto y Terigi, 2007; Acosta, 2008) por tratarse de un campo que cuenta con una fuerte impronta investigativa desde diversos ámbitos. Por último, tampoco se incluyen aquellas escuelas pertenecientes a la Universidad Nacional de Buenos Aires dado que conservan su matriz histórica de continuidad entre ambos niveles. Se trata del Colegio Nacional Buenos Aires, la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, el Instituto Libre de Segunda Enseñanza y la Escuela de Educación Técnico-profesional de Nivel Medio en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria⁸⁵. En todas ellas se accede por un examen de ingreso, precedido por un curso preparatorio. Los candidatos al mismo, en su gran mayoría, se preparan en paralelo al cursado del séptimo grado del nivel primario en institutos específicamente destinados para tal evento, y abonan por tal preparación. Sintetizando, nuestra muestra se focalizó en instituciones que trabajan con sectores medios autónomos y asalariados, con todo lo heterogéneo que posee este colectivo, y con sus quiebres y mutaciones aún no concluidas (Minujín y Anguita, 2004). Se trató de escuelas cuya cuota oscilaba entre los 200 y los 800 pesos⁸⁶ y que reciben diverso porcentaje de aporte estatal sobre los cargos reconocidos en sus “plantas orgánico funcionales (POF)”⁸⁷, y que obligatoriamente deben contar con un

⁸⁴ Constatación corroborada durante el trabajo de campo a partir de la entrevista con la supervisora de nivel medio de gestión estatal.

⁸⁵ En la Argentina existen 66 propuestas dependientes de las universidades nacionales y en todas hay exámenes de ingreso eliminatorios ante la gran cantidad de interesados que reciben y las pocas vacantes que poseen. Nacieron como escuelas experimentales para servir de práctica profesional a los docentes de las universidades. En su gran mayoría, reproducen las orientaciones presentes en sus facultades.

⁸⁶ Valores al año 2011.

⁸⁷ El mismo puede variar entre el 40% y el 100 %, pasando por el 60% y el 80%.

porcentaje determinado de estudiantes becados. Por otro lado, las escuelas secundarias seleccionadas no realizaban procesos de selección en su inscripción a primer año. Cecilia Veleda (2012:37) define a este tipo de escuelas como las que eligen los sectores “medios-medios”, y sostiene que “la fragmentación de las clases medias instauro un escenario inédito, en el que el estudio de su relación con la educación, y con la elección de la escuela en particular, adquiere un renovado interés”. A estos criterios de selección y de exclusión para conformar nuestra muestra de análisis de escuelas se sumaron otras características que permitieron realizar comparaciones desde cierta homogeneidad presente en ellas. Las quince escuelas respondientes poseían un número similar de matrícula para el nivel secundario, entre 300 y 500 estudiantes, y sus planes de estudio estaban focalizados en diversos bachilleres de modalidad orientada desde el año 1991. Dos de las escuelas presentaban la modalidad técnica: electrónica y mecánica. Una sola de las instituciones respondientes daba cuenta de una matrícula que superaba los 1.200 estudiantes, distribuidos en tres orientaciones (técnica y dos bachilleres orientados). Cabe agregar que la modalidad de bachiller es la más extendida en el nivel secundario de la Ciudad. Por otro lado, la mayoría de ellas poseen nivel inicial, primario y secundario y, en dos casos, nivel terciario, dedicado a la formación docente en la misma institución. Se trata de instituciones de recorrido completo (Tiramonti y Ziegler, 2008). Esta particular situación instalaba de por sí el tema de la articulación en las mismas instituciones ante la constatación que la familia que inscribe a su hijo en el nivel inicial lo hace pensando en un continuo de trayectoria escolar⁸⁸.

Tipo de diseño

La presente investigación se encuadró en un estudio de tipo cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo respecto de los proyectos de articulación generados desde la escuela secundaria con el circuito de estudios superiores. La opción de una metodología cualitativa permitió hacer hincapié en la construcción de sentido desde la perspectiva de los actores involucrados en estos proyectos. Este enfoque en la descripción que hacen los diversos actores intervinientes posibilitó aprehender las características de un proyecto inter-niveles generado desde la misma escuela secundaria. Por otro lado, facilitó

⁸⁸ Este dato aparece recurrentemente a lo largo de las entrevistas con los diversos directivos.

adentrarnos en los momentos de su constitución, implementación y evaluación del proyecto, y relacionarlo con la propuesta pedagógico-didáctica de la actual escuela secundaria y del circuito de estudios superiores.

Dentro del universo de escuelas secundarias de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires, nos centramos en las veintisiete que aplican o aplicaban la normativa en análisis. Algunas de esas veintisiete escuelas habían cerrado sus puertas al inicio del siglo XXI o pasado al nivel superior. Tomamos contacto con las que seguían en funcionamiento, obteniendo diecinueve respuestas. De esas diecinueve, quince continuaban con la aplicación de la normativa. Así se realizó un primer acercamiento con algún directivo⁸⁹ de cada una de esas escuelas, quien habilitó el encuentro con el resto de los actores institucionales: cincuenta y ocho docentes, cuatro padres y ciento veintisiete egresados del proyecto. Complementando estas voces, se contactó a seis funcionarios: cuatro en su rol de supervisores y dos como agentes políticos ministeriales.

Con todos estos actores sociales se recogieron datos a partir de las siguientes fuentes primarias: entrevistas a directivos en función de indagar la gestación, sus condiciones de viabilidad, los mecanismos de implementación, las consecuencias generadas en la institución y en el primer año del nivel superior de los egresados del proyecto. Cuando éstas no se pudieron realizar por diversos motivos, se suplieron por la encuesta, en función de indagar sobre las particularidades que adquiere el proyecto de articulación en la vida institucional y en la trayectoria futura de los egresados. Sintetizando, se administraron diez entrevistas y nueve encuestas a directivos. Con los docentes, se trabajó predominantemente con encuestas donde se inquirió sobre las características pedagógico-didácticas del proyecto de articulación, y se cumplimentaron así cincuenta encuestas. En los casos que se posibilitó una mayor estancia en terreno, se mantuvieron nueve entrevistas con docentes para intercambiar sobre los aspectos pedagógico-didácticos del proyecto y su propuesta de trabajo, y una docente permitió observar sus clases de Literatura (dos bloques de noventa minutos cada uno en un mismo curso y a lo largo de una semana). Se administraron ciento veintisiete encuestas a egresados en función de conocer cómo impacta en su cursada en el nivel superior la experiencia de haber participado en el proyecto de articulación y las características que éste ha presentado en su escolaridad del nivel secundario. Dichas encuestas se complementaron con siete entrevistas a egresados, y se mantuvo una entrevista con un estudiante que debía asignaturas del nivel secundario. También se

⁸⁹ Rector, Vicerrector o Director de Estudios, Regente y/o Secretaria son los diversos roles que consideramos como directivos.

mantuvieron entrevistas con cuatro padres cuyos hijos participaron del proyecto, para conocer su percepción sobre el mismo mientras sus hijos estaban cursando quinto año y en el ingreso al circuito de estudios superiores. A estos actores se sumaron los funcionarios mediante entrevistas: un ex ministro de educación nacional, una funcionaria del ministerio nacional y cuatro supervisores de la Ciudad de Buenos Aires, uno de gestión estatal y el resto de gestión privada. El cuadro 4.1. sintetiza estos datos:

Cuadro 4.1. Actores distribuidos cuantitativamente según fuentes de recolección de datos

Actor	Entrevista	Encuesta	Total
Directivos	10	9	19
Docentes	8	50	58
Egresados	8	127	128*
Funcionarios	2	-	2
Supervisores	4	-	4
Padres	4	-	4
TOTAL	36	186	215

*7 (siete) egresados entrevistados realizaron encuestas previamente a la entrevista.

Además, se analizó el material producido por las instituciones y facilitado por sus autoridades y docentes: instructivos específicos, régimen de asistencia, régimen de evaluación, planificaciones, guías de lectura o de estudio, dossier de materiales, contenidos de diversas reuniones y convocatorias. También se trabajó la normativa específica emanada desde las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales. Finalmente, se entrevistó a autoridades y funcionarios de los Ministerios de Educación de la Nación y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El empleo de multi-método de carácter cualitativo, descartando análisis estadísticos de ingreso al circuito de estudios superiores y sus logros académicos, implicó combinar herramientas de trabajo de campo como entrevistas, encuestas, observaciones, complementando con el análisis de materiales escritos y dispositivos legales, sumado a la voz de diversos actores. La intención fue obtener una representación multifacética de la complejidad y riqueza del objeto en análisis. De esta manera, concretamos la consecución de los objetivos específicos de investigación con esta variedad de fuentes de recolección de datos, tal como se observa en el cuadro 4.2..

Cuadro 4.2. Objetivos específicos y fuentes de recolección de datos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FUENTES DE RECOLECCIÓN DATOS
Conocer las motivaciones para la implementación de los proyectos de articulación en el último año del nivel medio en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.	Entrevistas a diversos funcionarios y directivos de nivel medio de educación de gestión privada y estatal. Análisis de normativa.
Describir los contenidos pedagógico-didácticos constitutivos de dichos proyectos.	Encuestas a directivos y docentes. Entrevistas semi-estructuradas a directivos y docentes. Análisis de normativa. Análisis de diversas producciones generadas por la institución y sus docentes.
Establecer el papel que el proyecto cumple en los procesos de articulación.	Encuestas a directivos, docentes y egresados/as. Entrevistas a funcionarios, directivos y docentes. Análisis de normativa y de diversos materiales institucionales.
Identificar los distintos niveles de participación en la elaboración, implementación y evaluación de directivos, docentes, alumnos y padres en el proyecto de articulación.	Entrevistas a directivos. Encuestas a directivos y docentes. Encuesta auto-administrada a egresados de 5° año del proyecto. Entrevistas semi-estructuradas a padres cuyos hijos/as participaron del proyecto de articulación.
Conocer las trayectorias de inserción educativa ⁹⁰ en los primeros años del circuito de estudios superiores de los egresados de dichos proyectos.	Encuesta auto-administrada a egresados de 5° año del proyecto. Entrevistas semi-estructuradas a padres cuyos hijos/as participaron del proyecto de articulación.

Todo el material recogido se procesó manualmente y se analizó, en un primer momento, a partir de grillas que recuperaban categorías presentes en los objetivos específicos y en el contexto teórico asumido. Este primer análisis e interpretación se complementó con una vuelta a terreno para aplicar otras técnicas a los mismos actores o incorporando otros nuevos. Se buscó así comprender la acción de los sujetos concretos

⁹⁰ Entendemos por “trayectoria de inserción educativa” al recorrido personal a transitar por el estudiante en el continuo de niveles y ciclos de la estructura del sistema educativo y que genera consecuencias cognitivas, afectivas, socioeconómicas para la constitución de su identidad. De esta manera se configura su “capital escolar acumulado” y se aprende el “oficio de ser alumno/a”.

investigados en su contexto natural, y en el determinado proceso socio-histórico en el que actúan. Para tal fin, se utilizó un diseño de investigación flexible (Mendizábal, 2006: 67) que nos permitió realizar variaciones en función de “captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación (a partir del surgimiento) de situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio...(posibilitando) adoptar técnicas novedosas de recolección de datos”.

Cada una de las entrevistas a directivos, docentes, supervisores, funcionarios, padres y estudiantes fueron leídas a partir de la realización de un análisis temático (Sautú, Boniolo, Dalle y Elbert; 2005:179) descriptivo. Esto implicó haber leído cada una como un todo para, en un segundo momento, ir codificando ciertos contenidos o núcleos temáticos. Un tercer momento del análisis de los datos consistió en la búsqueda de elementos comunes y no comunes, recurrencias y diferencias en todo el material analizado. Las encuestas a docentes y egresados fueron procesadas cuantitativamente a través de porcentajes. Los diversos materiales escritos producidos también fueron analizados a partir de una grilla y mediante un proceso de análisis descriptivo y posterior interpretación. Las observaciones de clase fueron registradas mediante un protocolo narrativo compuesto por tres columnas (descripción, comentarios/implicación y análisis). En síntesis, se trabajó con una lógica de construcción del conocimiento que partió de la descripción, el análisis, la interpretación y la conceptualización de “los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis de Gialdino, 2006:24).

Dicha perspectiva de indagación fue validada a través del proceso de triangulación⁹¹ de diversas fuentes de datos empleados y de revisión por parte de los directivos entrevistados. Esta revisión o chequeo buscó la realización de una “lectura crítica de los distintos documentos de la investigación, para que se evalúe la calidad de las descripciones, el relevamiento de todas las perspectivas y la captación de su significado” (Mendizábal, 2006:90) a partir de los materiales producidos, que constituyen gran parte de los capítulos siguientes. Finalmente, la escritura y los hallazgos de nuevos sentidos y relaciones combinó la emergencia de categorías inductivas con categorizaciones deductivas (Sautú, Dalle y Maidana; 2007:282) provenientes de otras investigaciones o ensayos, que se incorporaron a lo largo del trabajo de investigación o núcleos temáticos que formaban parte del contexto conceptual.

⁹¹ La triangulación es una forma de contrastación, a modo de chequeo sistemático, en función de superar los sesgos y ganar en rigurosidad (Najmías y Rodríguez, 2007:373), lo que nos lleva a un conocimiento en profundidad del objeto de estudio.

El trabajo de campo

El conocimiento de la existencia de la normativa, y de su correspondiente puesta en práctica en algunas instituciones de gestión privada, motivó el acercamiento hacia la coordinación del nivel secundario de la Dirección General de Educación de Gestión Privada durante el año 2008. La intención era conocer la totalidad de escuelas secundarias que se encontraban implementando la Resolución Ministerial, además de explicitar las características de la propuesta de trabajo. Así se nos facilitó un listado con todas las instituciones que la aplicaban. De esta manera se iniciaron los primeros contactos con las escuelas secundarias a lo largo del año 2009. El primer inconveniente se presentó con el mismo listado: contenía diversos errores y no era exhaustivo de la totalidad de escuelas que implementaban la normativa; faltaban instituciones y sobraban otras que ya habían cerrado sus puertas o cambiado de nivel educativo; poseía direcciones de correo electrónico erróneas y carencia de números telefónicos. De ahí que la primera actividad consistió en la elaboración del listado completo de las escuelas secundarias que implementaban dicho proyecto “pre-universitario”, como se lo denominaba coloquialmente. El mismo se completó a medida que se avanzaba con el contacto en las primeras escuelas que, a modo de técnica de “bola de nieve”, contribuyeron con datos de otras instituciones. Esta primera tarea de aproximarnos al número total de escuelas secundarias de gestión privada que aplican la Resolución Ministerial N° 517/93 arrojó un número de veintisiete. La presencia en ese espacio ministerial fue aprovechada para realizar dos entrevistas con supervisoras de gestión privada.

Paralelamente, se solicitó una entrevista en la Dirección de Educación Media de Gestión Estatal para indagar sobre la aplicación de la normativa en sus escuelas. La concreción de la entrevista sufrió dilaciones ante el cambio de funcionarios ministeriales. Renunciaron dos ministros del ramo hacia fines del año 2009; finalmente se concretó, y se nos derivó con la supervisora encargada del tema de articulación con el nivel superior. Allí se nos confirmó que la gestión estatal no implementaba dicha norma pero realizaba otro tipo de acciones, especialmente las relacionadas con el “Programa de Articulación” del Ministerio de Educación de la Nación. Frente a este panorama, quedó definida la muestra sobre el universo de las escuelas secundarias de gestión privada que aplicaban dicha normativa.

Una vez establecido el listado de las veintisiete escuelas que aplican la normativa, se realizó el primer contacto con las autoridades vía correo electrónico. El mismo se efectuó

entre los años 2009 y 2010. Allí se presentó brevemente el proyecto de investigación. Si la respuesta era positiva, se continuaba el intercambio telefónicamente para acordar una posterior entrevista. Fue así como diecinueve instituciones respondieron a la convocatoria. En este segundo contacto, mediante una entrevista o por correo electrónico, se explicaba con más detalles el proyecto, las técnicas a aplicar y los actores institucionales requeridos. Además, se ofrecía una devolución a las autoridades a partir del material específico recogido en la institución. Un obstáculo concreto que se presentó en el inicio de estas primeras conversaciones y acercamientos fue la negativa a facilitar listados de egresados, debido a la vigencia de la normativa sobre confidencialidad de la información. Esto obligó a pensar nuevamente la estrategia a seguir con el colectivo de egresados que participaron del proyecto. En estos primeros contactos con los directivos se definió el tipo de intercambio a adoptar con cada uno de los actores institucionales, lo que resultó en un panorama muy variado: desde la total apertura ante el proyecto, con la posibilidad de acceso a una gran variedad de actores institucionales, hasta el acceso sólo a la entrevista o a un módico intercambio virtual con el directivo, pasando por no permitir el contacto directo con los actores institucionales, lo que convirtió al directivo en el encargado de repartir los diversos insumos y limitó al investigador al mero retiro del material administrado. Es interesante remarcar el nivel de involucramiento heterogéneo de los directivos ante el requerimiento propuesto, lo que señala el lugar que cada uno asigna a la investigación educativa para su práctica cotidiana, o la falta de experiencia previa de trabajo en una red de diversos roles y funciones en el sistema educativo. Biddle *et al* (2000, 244) afirman la importancia de establecer una “innovación colaborativa entre docentes, investigadores y otros agentes”. Pudimos establecer así tres posturas ante esta situación: directivos colaborativos y activos, muy interesados en la propuesta, a la que vieron como una instancia para la obtención de material útil para su tarea; directivos “mediadores”, que hicieron circular el material, accedieron a algún tipo de intercambio con el investigador y se caracterizaron por una actitud de aceptación pasiva frente a la propuesta y, finalmente, directivos que iniciaron un primer contacto y lo discontinuaron, directivos que respondieron y/o explicaron que no seguían aplicando la normativa, directivos que se negaron a responder los correos electrónicos o los llamados telefónicos; se trata de una postura de silencio ante la consulta o de rechazo con el argumento de la falta de tiempo para su realización, el ser nuevos en la institución y encontrarse ante este proyecto particular o el no interés de involucrarse con agentes externos a la institución educativa. El cuadro 4.3. refleja esta tipificación.

Cuadro 4.3. Tipificación del comportamiento de las autoridades y cantidades de actores institucionales involucrados.

Comportamiento autoridades	Cantidad de escuelas	Cantidad de actores institucionales involucrados
Involucramiento activo	6 (B, C, D, F, G y L)	195
Involucramiento moderado	9 (A,CH,E,H,I,J,K,M y N)	13
Respondiente pasivo y discontinuado	4	0
Sin respuesta	8	0
Total	27	208

De esta manera se logró contactar con diecinueve autoridades de distintas instituciones. Quince, de esas diecinueve, respondieron positivamente al requerimiento de compartir el proyecto de articulación. Cuatro instituciones realizaron un primer acercamiento pero no se involucraron en el trabajo: dos explicitaron los motivos de la desafectación de la normativa, cerrando así el intercambio, y las otras dos discontinuaron el contacto. En las quince escuelas se mantuvieron entrevistas con distintos miembros de los equipos de conducción o se realizaron encuestas y repreguntas a partir del correo electrónico, dada la imposibilidad de acceder al terreno manifestada por los directivos. Este primer acercamiento mostró el dinamismo de la norma, dado que dos instituciones decidieron no aplicarla a partir del año de contacto. Todas las técnicas de indagación directa fueron administradas en los mismos lugares de trabajo de los actores institucionales.

Son estos directivos de las quince escuelas quienes evaluaron el acceso a los docentes. No todos nos permitieron realizar la encuesta o la entrevista, y lo justificaron con diversos motivos. Dos directivos nos facilitaron el contacto con cuatro padres de estudiantes egresados del proyecto, dada la importancia que se le otorga al clima educativo⁹² de la familia para la consecución de estudios superiores y para confrontar los dichos de los directivos a lo largo de las entrevistas. Las mismas también se llevaron a cabo en las escuelas donde sus hijos han egresado.

⁹² Indicador del capital educativo total con que cuentan cada uno de los miembros de las familias, es decir, los máximos niveles del sistema educativo alcanzados por ambos progenitores y hermanos/as mayores.

Las quince escuelas en las que se sigue aplicando la normativa son escuelas confesionales (de diversa entidad propietaria y orientación religiosa) y laicas. Cinco se concentran en la Comuna 5, correspondiente al barrio de Almagro. Tres escuelas se concentran en la Comuna 13, correspondientes a los barrios de Belgrano y Colegiales. Dos instituciones se localizan en la Comuna 1 (barrios de Constitución y Montserrat). Las cinco restantes se distribuyen heterogéneamente: Comuna 11 (Villa Devoto), Comuna 4 (La Boca), Comuna 14 (Palermo), Comuna 6 (Caballito) y Comuna 3 (Balvanera).

Cabe señalar que el contexto de las escuelas secundarias en la Ciudad de Buenos Aires durante el año 2010, se encontraba atravesado por una serie de movilizaciones y tomas de establecimientos ante el reclamo por mejores condiciones edilicias. Si bien este argumento no alcanzó a las escuelas de gestión privada, algunos estudiantes de las mismas manifestaron “acciones solidarias” con sus pares de las escuelas de gestión estatal. Esta situación también generó cierta dilación en el tiempo para iniciar el trabajo de campo.

Durante las entrevistas con las autoridades de las instituciones (o a través del contacto por correo electrónico con las encuestas o en el intercambio con los docentes y funcionarios) se nos facilitó material elaborado a nivel institucional por los Coordinadores o Jefes de Departamento de Materias Afines y/o por los docentes. También nos aportaron insumos varios desde la supervisión. Entre los materiales recabados podemos mencionar los siguientes: “power point” para las reuniones de padres y de estudiantes donde se explican distintos aspectos de los proyectos de articulación; insumos escritos que se entregan en las primeras reuniones de padres, cuadernillo explicativo para los estudiantes, contratos didácticos de los Departamentos de Materias Afines, planificaciones docentes, actas de Departamento de Materias Afines, registro de reuniones de personal docente de 5° año. También se facilitó el acceso a material de secretaría y preceptoría, como libro matriz, libro calificador, registro de asistencia, planilla de calificaciones docentes y planilla de asistencia docente, como modo particular de adaptación de los elementos administrativos al proyecto de articulación. En algunos casos, también se nos acercó el libro de actas de supervisión escolar donde constaba algún tipo de referencia al proyecto de articulación.

La presencia del investigador en las instituciones educativas que lo permitieron también sirvió para realizar observaciones del espacio en el que se desarrolla el proyecto: las aulas de 5° año, los lugares “habilitados” para permanecer si deciden los estudiantes no asistir a las clases, carteleras de los pasillos por los que circulan estudiantes, materiales específicos de los docentes expuestos en las carteleras del aula.

Con respecto a los funcionarios contactados, se entrevistó al ex Ministro de Educación Nacional Antonio Salonia y a la funcionaria del mismo ministerio, Inés Aguerrondo. Ambos se desempeñaban en el momento de la emisión de la Resolución Ministerial analizada en este proyecto. A las tres entrevistas a supervisoras ya mencionadas (dos de gestión privada y una de gestión estatal), se agregó otra a un supervisor de gestión privada, jubilado al momento de la misma, debido a la recurrencia en la mención de su nombre a lo largo de las encuestas o entrevistas con los directivos.

En relación a los egresados del proyecto, la intención fue administrar una indagación retrospectiva de seguimiento de las cohortes escolares (Dabenigno, Iñigo y Skoumal, 2004). En dos instituciones se logró recabar la información contenida en los listados de alumnos de las diversas cohortes escolares. En la escuela B, la secretaria facilitó los listados de las cohortes escolares desde el año 1994 al 2009, y se llegó a contactar a ciento doce egresados. En la institución C, el directivo se ofreció para realizar el contacto con egresados, y se llegó a tener doce encuestas focalizadas en una misma cohorte escolar (2003) y una en la cohorte 2004. La docente encuestada de la escuela N se ofreció para contactarse con dos egresados, y logramos de este modo dos encuestas más de otra realidad institucional. De esta manera, se obtuvieron ciento veintisiete voces de egresados de estos proyectos de articulación. También se nos facilitó la entrevista con un joven que, al momento de la realización de esta indagación, aún no se había recibido.

Antes de iniciar el trabajo con los egresados del proyecto, se mantuvo una entrevista exploratoria con dos exalumnos de dos escuelas distintas (B y L) con la intención de probar el instrumento diseñado para esta clase institucional⁹³, exalumnos facilitados por los mismos directivos. Durante la conversación sobre la problemática de encontrar a los egresados, de completar la encuesta y de su correspondiente retorno, ambos manifestaron que la mejor manera para poder ubicarlos era la utilización de “facebook”. A esto se sumó que “ahí sí se puede estar on line”⁹⁴. Esto se convirtió en el medio privilegiado para la búsqueda y para el pedido de resolución de la encuesta. Así comenzó la entrada al mundo *Facebook*. En base a esos listados, se inició la búsqueda en ese espacio de socialización facilitado por el alto nivel de conectividad en el espacio urbano⁹⁵ y el uso cotidiano y permanente por parte de los jóvenes. Al respecto, Pini y Musanti (2012:303) afirman que

⁹³ Siguiendo a Gerard Mendel, entendemos por clase institucional a los actores que cumplen tareas homogéneas en la institución.

⁹⁴ Entrevista exploratoria a J y B. Mayo 2009. J tiene 22 años y pertenece a la escuela L, y B, 18, de la escuela C.

⁹⁵ “Latinobarómetro” sostenía que en diciembre del año 2010, Argentina superaba en más del 50% su nivel de conectividad, lo que lo ubica como de los más altos en América Latina, junto con Chile y Venezuela.

“en la actualidad, los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación juegan un rol importante en la conformación de la subjetividad juvenil”. Una vez contactados, se les pidió que se dirijan a un link donde responder la encuesta. De esta manera, se obtuvo una muestra aleatoria de las diversas cohortes escolares de la misma institución. La utilización de los listados y *Facebook* permitió garantizar la veracidad de los datos. Por este motivo se descartó la entrada a las páginas electrónicas gestadas por los mismos estudiantes⁹⁶ u otras más institucionalizadas⁹⁷, también presentes en *Facebook*, dado que no garantizaban el seguimiento y la veracidad de cada uno de los respondientes.

Cerrando este apartado subrayamos el carácter flexible del diseño ante la utilización de nuevos modos para contactarse con los egresados, la aceptación de los diversos tiempos institucionales y de sus procesos de aceptación o rechazo de la presencia de agentes externos a la misma y, finalmente, las turbulencias en la conducción política de la Ciudad de Buenos Aires durante el tiempo de nuestro trabajo. Por otra parte, los funcionarios –que hoy se encuentran realizando actividades particulares– fueron los que más fácilmente accedieron a la situación de entrevista y generosamente brindaron materiales anexos a la misma. Las autoridades de gestión privada facilitaron los datos desde el comienzo del trabajo de campo, también llevados por el interés de la propuesta. Pero la conclusión más llamativa del trabajo de campo fue la respuesta de los egresados del proyecto. No solo la inmediatez de sus respuestas sin dilación alguna, sino los comentarios anexos (en el correspondiente apartado de “observaciones” de la encuesta) y el seguimiento del contacto posterior a la emisión de la misma. Emergió así una situación más natural, más fluida al responder por esa vía, y se detectó una calidad de respuestas pensadas en una proporción importante de las encuestas.

⁹⁶ En general, se trata de páginas que dan cuenta de un nombre familiar, coloquial y juvenil para referirse a la institución educativa de egreso a modo de “marca” de pertenencia e identidad institucional.

⁹⁷ Llevadas adelante por organizaciones formales de exalumnos de la institución o por responsables *ad hoc* de la misma institución.

CAPÍTULO 5

LOS PROYECTOS DE ARTICULACIÓN DESDE LA ESCUELA SECUNDARIA

Este capítulo analiza el contenido de la Resolución Ministerial N° 517/93, emanada del Ministerio Nacional de Cultura y Educación y su particular contexto de emisión y de circulación en las instituciones educativas de nivel secundario. Estos aspectos constituyen la génesis del proyecto de articulación que es objeto de nuestra investigación, proyecto que intenta dar una respuesta posible ante un problema detectado en el pasaje inter-niveles, habilitado desde las políticas educativas mediante un nuevo andamiaje administrativo-normativo para la escuela secundaria, en pos de pensar otro régimen académico para el ciclo superior.

La Resolución Ministerial N° 517/93

Esta normativa fue firmada por el flamante segundo ministro de la gestión presidencial del primer gobierno de Carlos S. Menem, Ingeniero Jorge Rodríguez, el 22 de marzo del año 1993. La misma ingresó al Ministerio Nacional durante la gestión del Profesor Antonio Salonia bajo el Expediente N° 27.048/92, el cual se inició en la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP) motivado por un colegio privado de modalidad técnica de la provincia de Buenos Aires. El mismo solicitó la aprobación de una “modificación del Régimen de Asistencia y de Evaluación y Promoción del último año del Ciclo Superior del Nivel Medio”. La llegada del expediente al Ministerio Nacional contó con la debida aprobación de la instancia de origen, es decir, la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP), y así se explicitó en el “considerando” de la normativa. Esta dinámica descripta, que también la recuerda el “considerando” de la Resolución, se encuentra enmarcada en el Decreto 371/64, que faculta a los institutos privados a “proponer iniciativas superadoras en lo atinente a planes y programas de estudio”. Es importante señalar que el Decreto 371/64 establece el régimen de incorporación de los institutos privados a la enseñanza oficial, y en el apartado que hace referencia a la “naturaleza de la incorporación” (artículos 1° al 3°) sostiene textualmente: “promover iniciativas que superen las exigencias del plan que apliquen”⁹⁸.

⁹⁸ Es importante señalar que este Decreto continúa aún vigente en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

Volviendo a la Resolución objeto de análisis, en el artículo 3° de su parte resolutive, especifica el modo de implementación de la misma que trasciende a la institución peticionante: “facultar a la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada para autorizar la aplicación de los regímenes aprobados por el artículo 1° en aquellos Institutos que así lo soliciten y que reúnan las condiciones administrativas para llevarla adelante”. Esta ampliación del ámbito de aplicación se presenta como un “intersticio” (Frigerio, 1991) para el resto de las escuelas de nivel secundario que quieran realizar una innovación en el tratamiento académico de su último año, situación que habilita a las instituciones del nivel a innovar con el reglamento y no “en negro”, es decir, al margen del mismo (Filmus, 1999:74 y Braslavsky, 1993) como era la práctica extendida en diversas instituciones de nivel secundario de la Argentina. Lamentablemente, la normativa restringe su aplicación al ámbito de las escuelas de gestión privada. Finalmente, la Resolución Ministerial se complementa con un “Anexo” que consta de 22 puntos.

Si nos detenemos en el cuerpo normativo de la Resolución, consideramos que emerge el tema del cambio. Éste se encuadra en el mismo Decreto que funda el régimen de incorporación a la enseñanza oficial de los agentes privados y continúa así la tradición de ciertas innovaciones en dicho ámbito. La propuesta de la normativa reconoce como unidad de cambio a la escuela (Hargreaves, 2003) y a sus directivos y docentes como protagonistas de las iniciativas propuestas desde fuera de la escuela (Fullan y Hargreaves, 1997). Siguiendo el análisis que realiza Aguerrondo (2007) sobre el cambio y la innovación en los sistemas e instituciones educativas, sostenemos que se trata, en un primer momento, de una novedad que impacta en las instituciones educativas de nivel secundario de gestión privada, modificando ciertos aspectos históricos y estructurantes de su funcionamiento. Para Adelman y Panton Walking Eagle (2003:139) es una primera etapa del proceso de cambio que consiste en “ponerse en marcha, en conocer y planificar lo nuevo”. Si profundizamos el análisis, este dispositivo legal puede convertirse en una innovación en el subsistema de gestión privada y con capacidad de generalización al resto del nivel secundario si logra horadar las formas históricas del cotidiano escolar (Viñao Frago, 2002) y mostrar ciertos aspectos positivos en la trayectoria educativa del estudiantado, máxime cuando se trata de una propuesta que involucra el último año de un nivel educativo en diálogo con otro. En este sentido, el relevamiento realizado por Hargreaves *et al* (1998:73) para los casos de Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Gran Bretaña y Canadá alerta sobre la importancia del trabajo en el último año en función de “aumentar la seguridad de los estudiantes en sí mismos, mejorar los servicios de

orientación, proporcionar programas alternativos y reducir los índices de fracaso escolar”, entre otros elementos destacados. También en los países iberoamericanos se encuentra esta atención a los últimos años de un nivel educativo en tránsito hacia otro (Gairín Sallán *et al*, 2009; Álvarez González *et al*, 2011 y Silva Laya, 2011 y, para el caso argentino, Cerrutti y Binstock, 2010; Carli, 2012 y Rascován, 2012 entre otros), sosteniendo que “las transiciones entre niveles son puntos críticos de las trayectorias reales de los alumnos en nuestros sistemas escolares” (Terigi, 2009:24).

La normativa analizada y su apropiación por parte de las escuelas la podemos encuadrar entre los hallazgos que encuentra Sandra Ziegler (2011:5) en su investigación sobre las escuelas secundarias en Argentina:

es posible advertir reformas silenciosas que se gestan en el sistema educativo, que no resultan de grandilocuentes propuestas reformistas, pero que van marcando los modos en que otra escuela resulta posible.... Sabemos que en el contacto de las propuestas estatales y las propiciadas por las escuelas se generan “invenciones”... así que en varias oportunidades son las propias iniciativas escolares las que resultan fuente de inspiración para dar lugar a determinadas políticas estatales (...) las escuelas privadas ... también presentan modificaciones en el formato tradicional de la escuela secundaria. Esos cambios generalmente obedecen a la necesidad de mejorar las condiciones de escolarización de dicho nivel, así como además suelen constituir una respuesta a las demandas de sus destinatarios y a la oferta que otras instituciones semejantes ofrecen (8).

Esta constatación es confirmada a lo largo de las entrevistas con autoridades del sistema educativo y directivos de las escuelas que nos muestran un nivel interesante de movimiento pedagógico didáctico como modo de superación de las formas escolares heredadas. Los entrevistados dan cuenta de la disconformidad ante el estado de la escuela secundaria y manifiestan una preocupación sobre lo que va aconteciendo en las instituciones del nivel. Sus autoridades se sienten interpeladas ante una necesaria modificación de esa escuela secundaria que dé respuesta a los tiempos y problemas actuales, entre ellos el de la articulación con el circuito de estudios superiores. Se refuerza así la presencia de esta temática particular en un marco de sentido más amplio: la resignificación de la escuela secundaria, cuestiones todas coincidentes con constataciones realizadas en otros países desde la década de los noventa del siglo pasado (Hargreaves *et al*, 1998).

Volviendo al análisis de la normativa y deteniéndonos en el análisis de los 22 puntos de su “Anexo”, inferimos que se divide en dos grandes agrupamientos: del punto 1º al 10º avanza sobre las cuestiones del régimen de asistencia por asignaturas, y los puntos restantes se dedican al tema del régimen de evaluación, calificación y promoción.

Los primeros diez puntos instalan un régimen de asistencia por asignaturas a partir del cómputo por hora cátedra. La asistencia a un módulo de clase (dos horas cátedra seguidas) es completa y no puede fraccionarse. Se fija un tope de regularidad de 80% de

asistencia, y quien no lo alcance accederá a una instancia de examen reincorporatorio; para quien presenta una enfermedad prolongada, el margen de asistencia se amplía a un 50%. También se consignan las llegadas tarde a clase con media falta y el cómputo de la asistencia a los “rituales” tradicionales de la escuela (actos patrios, actos académicos, celebraciones, salidas obligatorias...) correspondiéndole la asignación a la asignatura que ocupa el horario en el que se desarrolla la actividad institucional planificada. La norma define que es el profesorado el encargado de la toma de asistencia y del registro de la misma en una planilla confeccionada para tales efectos. Finalmente, el punto 10° sostiene la posibilidad de ingresar más tarde y/o retirarse más temprano del establecimiento con el acuerdo de los padres, obviando así la asistencia al primer módulo y/o al último, pero coloca como condición que el estudiante debe permanecer en el colegio, aunque no en el aula si lo decide, en los módulos horarios intermedios entre la entrada y la salida.

Este aspecto avanza en la modificación de un régimen de asistencia que data de la década de 1950 y que es el mismo para toda la escolaridad de la escuela secundaria de cinco o seis años de duración. Es un cambio que entra en diálogo con una etapa vital del estudiantado, ya que apela a su responsabilidad y autonomía, por estar próximos al egreso de la escuela secundaria. Se quiebra así la matriz organizativa uniforme de la escuela diagnosticada en numerosas indagaciones: Hargreaves *et al* (1998:131) para los dos tramos de la escuela de Gran Bretaña y Rudduck, Day y Wallace (2003:121) en el mismo contexto espacial, concluyendo que la tarea de la escuela debe ser diferente en cada etapa por la que atraviesa el estudiantado.

En esta modificación del régimen de asistencia podemos vislumbrar otros aspectos significativos que ameritan una reflexión más detallada. Por un lado, hay una ruptura de dos organizadores centrales de la gramática escolar: el tiempo y el espacio. El tiempo del enseñar y del aprender no se encuentra ya sujeto a reglas externas que marcan los deberes de cada uno de los momentos de la jornada escolar. Ahora, se trata de que el estudiante sea protagonista en el manejo del tiempo escolar y decida cuándo asistir y cuándo no a clase. Es así como el tiempo escolar se subjetiva (Hargreaves, 1996), se aleja de un “cronos exterior” y homogéneo (Poggi, 1999). Se obtura la estabilidad de la organización escolar secundaria y el “oficio de alumno” (Perrenoud, 1990:218⁹⁹) aprendido a lo largo de cuatro o cinco años de escuela secundaria. Este devenido “alumno

⁹⁹ “En el transcurso de meses, y después de años, el escolar adquiere los saberes y el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que lo convertirán en el perfecto ‘indígena’ de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones, o sea, vivir bien gracias al haber comprendido las maneras adecuadas”.

estratega” (Dubet y Martuccelli, 1998) que ha aprendido a moverse y “zafar”¹⁰⁰ en el espacio homogéneo de la escuela secundaria debe desandar el camino y crear nuevas estrategias de supervivencia en su último año. Como en espejo, el docente también debe desaprender su rol docente estereotipado. Por un lado, ya no encuentra un “público cautivo” en el aula: hay que conquistarlo para que no abandone el espacio, porque esa situación queda expuesta a la vista del resto de los actores institucionales. Esto le exige un repensar su clase día a día, y el signo de tomar lista y consignarla refuerza la presencia de este cambio institucional que empuja hacia otras modificaciones en la enseñanza.

Por otra parte, el espacio se diversifica: ya no es un estar binario en la escuela, entre el aula o el recreo, sino que hay una tercera opción para estos estudiantes. Esto implica pensar otro espacio para estar que no sea el salón de clase ni el patio, cambio que conlleva a visualizar a estudiantes en movimiento y no fijados a la misma aula durante la duración de toda la jornada escolar¹⁰¹. Lo impredecible del movimiento altera a una escuela acostumbrada al trabajo alrededor de las certezas, al control del tiempo y del espacio escolar y, fundamentalmente, de los cuerpos adolescentes y jóvenes.

Cabe agregar, también, que el cambio no se presenta totalmente disruptivo del orden dado; detectamos así una fuerte presencia de ciertas tradiciones de la educación primaria transferidas al nivel secundario: las llegadas tarde, los rituales escolares y el tutelaje de los adultos habilitando los permisos de entrada y salida de la escuela para el estudiantado, estudiantes que a partir de los 16 años ya ejercen su derecho al sufragio¹⁰². Tensión que dramatiza la fuerza de la reproducción de los “mecanismos y estilos propios de la educación infantil” (Tenti Fanfani, 2000a:5) y que atraviesa también la relación pedagógica y con el saber (Brito, 2009:147).

Continuando con el resto de los puntos presentes en el “Anexo”, el nuevo “régimen de evaluación, calificación y promoción” divide el año en dos cuatrimestres; cada uno se califica con una nota mínima de aprobación de seis puntos. Cada cuatrimestre consta de un régimen de trabajos prácticos y de un examen parcial, promediándose ambas evidencias para obtener la calificación cuatrimestral. Las evaluaciones parciales presentan carácter integrador y se fijan durante las dos semanas previas al cierre de cada uno de los dos cuatrimestres. Para poder acceder a las evaluaciones parciales se debe aprobar el régimen

¹⁰⁰ Expresión del mundo adolescente y juvenil referida a sortear las obligaciones escolares con el mínimo esfuerzo personal (copia de trabajos o evaluaciones de compañeros, recortar y pegar de páginas de Internet, la mentira o la excusa ante determinada responsabilidad, estrategias de seducción ante el docente... serían algunas de sus manifestaciones).

¹⁰¹ La escuela secundaria argentina “fija” al grupo de estudiantes a una misma aula, siendo el docente quien rota por los distintos espacios. No ocurre lo mismo en otros sistemas educativos, como el de los Estados Unidos, por ejemplo.

¹⁰² La Ley 26.774 del año 2012 amplió los derechos políticos desde los 16 años.

de trabajos prácticos. La desaprobación de uno de los dos parciales o de uno de los dos regímenes de trabajos prácticos habilita a una instancia de recuperatorio antes de la finalización del ciclo lectivo. La desaprobación de ambos parciales y de ambos regímenes de trabajos prácticos implica asistir a la instancia de exámenes finales del turno de diciembre y, en el caso de desaprobarse, en el turno de marzo.

Es importante recordar que el régimen de evaluación, calificación y promoción para el nivel secundario atraviesa dos cambios significativos desde el retorno de la democracia en el año 1983. El primero durante la transición democrática del gobierno de Raúl Alfonsín mediante la evaluación por objetivos y la correspondiente calificación cualitativa: “alcanzó”, “no alcanzó”, “superó”. Esa experiencia fue muy polémica, generó grandes resistencias y terminó llevando al profesorado a “traducir” las formas tradicionales de evaluación cuantitativa a los nuevos requerimientos, relegando el cambio propuesto a una mera formalidad. Al respecto resultan muy ilustrativas las expresiones del estudiantado de la época: “los profesores dicen que tampoco ellos entienden bien a quién mandar a recuperatorio y a quién a profundización”, “los mismos profesores no saben qué hacer y eso perjudica al alumnado” (Kornblit, 1988:30). El segundo cambio se produce el año anterior a la aparición de la Resolución objeto de análisis, donde se vuelve a la escala de calificación cuantitativa y los promedios para su aprobación. Pero resulta importante señalar que ambas modificaciones conservaron la estructura trimestral de la organización pedagógica. Además, ambos regímenes de evaluación proponen un tratamiento homogéneo para la totalidad de los años de la escuela secundaria en sintonía con la misma lógica del régimen de asistencia. El tema de la evaluación en esta normativa quiebra también con una uniformidad pedagógica-didáctica imperante en el nivel secundario. Esto conlleva una reestructuración de la propuesta de enseñanza por parte del colectivo docente. Es así como debe realizar otra lectura de los programas para el último año de la escuela secundaria, sobre todo para brindarle unidad y sentido a ambos cuatrimestres que ya no se promedian entre sí en función de la acreditación de la asignatura. Este cambio instala algo diferente en la escuela, e invita a acercarse a algo desconocido e impredecible que los aproxima más a los modos de trabajo docente y estudiantil del nivel superior. El estudiante debe abandonar el oficio “mercantil” aprendido, es decir, su “jugar” con los promedios para aprobar las asignaturas y el docente debe pensar en una estructura pedagógico didáctica que “cierre” en términos de cuatrimestre independiente. Es así como otro elemento constitutivo de la gramática escolar, las prácticas docentes, entra en tensión y exige la búsqueda de otras formas de pensar la clase. La propuesta de evaluación se acerca a la existente en el circuito

de estudios superiores, lo que posibilita a los estudiantes una familiarización con las mismas. Este “diálogo” entre las formas de evaluación de esta normativa y el nivel superior se encamina a tratar académicamente a los estudiantes “de un modo más adulto” (Rudduck *et al*, 2003: 132). En esta misma dirección, Rascován (2010:196) afirma que:

anticipar los cambios que se avecinan puede ayudar a afrontar la transición con mayores herramientas y con el funcionamiento asertivo de la escuela para que el joven sienta más confianza y valoración personal y logre implementar estrategias que le posibiliten la concreción de un proyecto.

Ambos aspectos, el régimen de asistencia y el de evaluación, impactan sobre el tradicional régimen académico¹⁰³ del nivel secundario. Varios autores, desde diversos países (Viñao Frago, 2011; Tenti Fanfani, 2012; Casanova, 2008; Fernández Aguerre y Bentancur, 2008), señalan la tenaz persistencia de una estructura organizativa de la escuela secundaria que se resiste a morir. Identifican su escaso grado de flexibilidad y de articulación, su incapacidad para leer el contexto contemporáneo y, además, el peso propio que poseen las rutinas organizativas como lastres para el cambio. Esta resolución nos muestra un intento de modificación del patrón organizativo tradicional, que impacta en sus “rutinas organizativas” (Romero, 2004:65). El régimen académico propuesto devuelve a la escuela secundaria la posibilidad de pensar en su organización y su funcionamiento institucional, desnaturalizándolo y proponiendo un “carácter integral” para la articulación (Cerrutti y Binstock, 2010:91), superadora de iniciativas personales y/o de actividades esporádicas de articulación.

Por otro lado, este régimen fundamentalmente de asistencia y, en menor medida, de evaluación, permite articular al mundo adulto un discurso moral sobre la libertad y la responsabilidad del estudiantado, sobre los procesos de maduración y de autonomía próximos al egreso. De esta forma se revierte lo diagnosticado por Rudduck *et al* (2003:134) para el Reino Unido: “las estructuras de la escolaridad secundaria ofrecen menos responsabilidad y autonomía de lo que muchos jóvenes están acostumbrados a tener en su vida fuera de la escuela”. Esta diferencia con el resto de los sujetos estudiantes de la escuela secundaria, los conecta con los temas propios de su etapa vital, los invita a “jugar un juego” (Perkins, 2010) parecido al que encontrarán en los estudios superiores. Es así que se configura una escuela secundaria como “espacio de vida juvenil” (Weiss, 2012) con una estructura que acompaña las distintas etapas evolutivas, rompiendo con una escuela secundaria que

¹⁰³ Entendemos por régimen académico el “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades del estudiantado y sobre las exigencias a las que éste debe responder, en el marco de una determinada organización institucional de la prestación educativa” (Camilloni, Alicia (1991); “Alternativas para el régimen académico” en *Revista Iglú*, N°1, Buenos Aires).

sufrió diversas transformaciones a lo largo de este siglo que la fueron moldeando como una continuación de la enseñanza básica y no necesariamente el antecedente de la educación superior, asumiendo contenidos, métodos y rituales organizativos más propios de las escuelas primarias (Dussel, 2005).

Finalmente, la presencia de esta resolución para el subsistema de gestión privada permite visualizar otro tipo de respuestas desde las políticas educativas. No ya la propuesta uniforme y homogeneizadora para todas las escuelas del país, propia de un modelo mecanicista y aplicacionista basado en el “leer y ejecutar” (Viñao Frago, 2001:44) la norma por parte de las escuelas, sino que deja un espacio de libertad para que cada institución educativa adopte o no una determinada propuesta estatal.

El contexto de su surgimiento

La Resolución Ministerial se gesta paralelamente al momento de producirse la transferencia de los servicios educativos de nivel secundario y superior no universitario, dependientes del gobierno nacional, hacia las provincias mediante la sanción de la Ley 24.049 en el año 1992. Por otro lado, la aparición de la Resolución Ministerial emerge meses antes de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, que reforma la tradicional estructura del sistema educativo. Particularmente, modifica la escuela secundaria en dos tramos: un Tercer Ciclo de la Educación General Básica de tres años de duración y un Nivel Polimodal con cinco orientaciones, también de tres años de duración. Ley que no se aplicó en la Ciudad de Buenos Aires.

La Resolución Ministerial en análisis no formó parte de las normas ratificadas para las provincias en el marco de la transferencia, quedando en un espacio de indefinición legal dentro de la órbita de gestión privada. Por otro lado, es a nivel de la supervisión de gestión privada donde la indefinición de su pertenencia generó un clima de mayor zozobra: era un organismo nacional que se debatía entre continuar así o ser absorbido por la Ciudad de Buenos Aires o la provincia de Buenos Aires. Se suspendieron las tradicionales “giras”¹⁰⁴ de los supervisores por las diversas regiones en que se dividía el mapa argentino. Por otro lado, las provincias debieron resolver cómo ubicar en sus respectivos organigramas ministeriales a las escuelas de educación secundaria y a los institutos superiores estatales y privados al momento de producirse la transferencia. En las entrevistas realizadas a los supervisores del subsistema de gestión privada se registra la incertidumbre vivida en ese

¹⁰⁴ Las “giras” consistían en la recorrida de un supervisor asignado por región a las distintas escuelas de gestión privada del radio durante dos o tres semanas, por lo que contaba con el beneficio de un viático para tales fines.

momento frente a su ubicación espacial y su encuadre laboral. Esta situación también coadyuva al tratamiento desapercibido de la norma, dado que eran otros los problemas más acuciantes y urgentes de resolución. Los años 1992 y 1993 marcan una situación anómala en la tarea de acompañamiento de la supervisión a las escuelas privadas de nivel secundario, y se discontinúan las mismas. Tal situación es recordada por algunas de los directivos entrevistados y se constata en los libros institucionales de supervisión indagados.

La adopción de una normativa por parte de cada establecimiento educativo con el aval de la respectiva supervisión ya había sido implementada en el nivel secundario, con el denominado popularmente “proyecto 13” en el contexto autoritario de la “Revolución Argentina” (1966-1973). Esta dimensión de opción institucional coloca el tema de las autonomías institucionales en el centro del debate pedagógico argentino, atravesando la década de los noventa del siglo XX y la entrada al siglo XXI. Cabe señalar que esta cuestión emerge también en otras locaciones (Hargreaves, 2003; Biddel *et al*, 2000; Tyack y Cuban, 1995) ante las reformas educativas del último cuarto del siglo veinte. Al respecto, Dubet (2006) manifiesta que uno de los efectos del declive de la regulación estatal sobre las instituciones es que las conductas y estrategias individuales o colectivas comienzan a poseer un peso diferencial que antaño para la definición de los proyectos escolares. En el caso del contexto de surgimiento de la normativa analizada, consideramos que se configura un intersticio que permite una original articulación entre la macropolítica en transición del gobierno nacional hacia el provincial y las instituciones educativas, responsables de la micropolítica institucional. Más interesante resulta aún que, a la fecha, la normativa pervive en instituciones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La presencia en una misma institución educativa de nivel secundario aplicando dos regímenes distintos de asistencia y de evaluación es impensable en la configuración tradicional del sistema educativo. Tiramonti, Braslavsky y Filmus (1995:116) señalan, a partir de investigaciones realizadas durante las década de 1980 y 1990 en la Argentina, que

los márgenes de autonomía conquistados son, en sí mismos, valiosos pues transforman a los establecimientos educativos en espacios para un aprendizaje organizacional en acto, de autogestión, enfrentamiento y búsqueda de resolución de problemas, así como de creatividad, transferible a diversas situaciones no escolares.

Diversas investigaciones contemporáneas en el contexto argentino (Sendón, 2007; Jacinto y Terigi, 2007 y Gallart, 2006) reflejan que las escuelas muestran cambios respecto del ideal de la escuela burocrática moderna en el tratamiento de la normativa, alejándose de una gestión meramente administrativa y tendiendo a implementar mayores grados de

libertad para adaptar e innovar más allá de las pautas fijadas por cada provincia. La norma en cuestión y el trabajo previo relevado de los equipos de conducción nos muestran un proceso de construcción institucional de la innovación, re contextualizando la propuesta y estallando las linealidades o “bajadas” previstas en la cadena organizativa del sistema educativo.

La presencia de la normativa habilita a las instituciones a ir repensando los formatos de la escuela secundaria para dar respuesta a los proyectos vitales del estudiantado, a proyectos ligados a la orientación futura del estudiantado; invocación al futuro, que es la razón de ser de la escuela, al decir de Walter Benjamin¹⁰⁵. De ahí que esta investigación nos permite acercarnos al aporte de estas escuelas secundarias para la articulación con el circuito de estudios superiores, área de vacancia sobre el tema en la Argentina (García de Fanelli, 2006; Gesaghi y Llinás, 2005)¹⁰⁶. La apropiación institucional de la norma permite un corrimiento del espacio del aula para pensar en la categoría de proyecto pedagógico didáctico para el último año de la escuela secundaria, posibilitando la emergencia de una comunidad colaborativa de enseñantes (Hargreaves, 1996). En la línea de esta reflexión, la investigación de Bambozzi y Vadori (2009) sobre la articulación escuela secundaria y universidad¹⁰⁷ muestra la importancia de “contextos formativos no tan escolarizados (naturalizados), espacios en donde lo escolar pase por puestas en acto del ejercicio de opciones por parte del sujeto; opciones referidas tanto a los espacios curriculares como al uso responsable del tiempo” como factores determinantes que coadyuvan en el pasaje del nivel secundario a la universidad.

La dimensión institucional

Nos ubicamos ahora en el “contexto de práctica” (Ball, 2009), es decir, en la dimensión institucional organizativa escolar, conscientes de que lo que haga o deje de hacer la escuela secundaria tendrá un impacto importante en la continuidad de los estudios por parte del estudiantado (Cerrutti y Binstock, 2010). Nos adentramos en la estructura y la dinámica

¹⁰⁵ “La juventud, a cuyo servicio se entrega la escuela, le ofrece el futuro. Una generación insegura pero que, a la vez, se encuentra empapada de anticipación de futuro y el futuro –presente germinalmente en la juventud que le sale al encuentro– es la razón de ser de la escuela”. Benjamin, Walter (1993), *La metafísica de la juventud*, Barcelona, Paidós.

¹⁰⁶ La temática ha sido investigada desde la relevancia del factor socioeconómico en la continuidad educativa, la contrastación entre los que estudian y quienes no lo hacen y los análisis de los cursos de ingreso al nivel superior y/o el rendimiento en el primer año universitario.

¹⁰⁷ La misma se realiza en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina).

institucional que atraviesan el aula (Edelstein, 2011:104), generando “condiciones pedagógicas” (Terigi, 2012) para que los docentes enseñen y los estudiantes aprendan. En este apartado nos preguntamos cómo llega la Resolución a cada una de las escuelas secundarias, dado que su adopción es optativa. El trabajo de campo nos muestra dos grupos claramente diferenciados con respecto a la apropiación de la norma.

Por un lado, instituciones que venían efectuando innovaciones¹⁰⁸ y que, a posteriori, se enteran de la existencia de la normativa por medio de los canales oficiales de comunicación. Es el grupo que comienza su implementación en el mismo año del surgimiento de la normativa o en los dos años inmediatos siguientes a su sanción. Así lo expresa el Director de Estudios de la escuela B, quien después de dos años en el ejercicio del cargo en la institución,

de conocer el terreno, sus “personajes” (docentes muy históricos y con un libreto similar para todos los años) nos pareció muy oportuno instalar por cursos algunas innovaciones. La opción de cursos la realizamos porque nos parecía que se facilitaba así el monitoreo de estos proyectos de cambio.

De este modo la normativa se entramará con una necesidad de cambio institucional sentida por sus autoridades y puesta en acto en una serie de iniciativas, como la presencia de evaluaciones trimestrales integradoras y pequeños proyectos de investigación o monografías para el último trimestre de 5° año, que generaron una instancia de semi-presencia para las asignaturas que utilizan estas modalidades; la implementación del proyecto de pasantías, contenidos diferenciales de acuerdo a las carreras a seguir y otras iniciativas que rodean al último año de la escuela secundaria, relevadas en entrevistas con distintas autoridades institucionales. El Rector de la misma escuela B continúa así el relato:

(...) tratándose de un cambio pensamos en hacer la consulta al Sector Técnico Pedagógico de la DGEGP¹⁰⁹, que es el encargado de los planes de estudio e innovaciones. Allí nos atiende la Coordinadora y objeta lo que estamos haciendo y nos pide que nos encuadremos en la Resolución 517 y que consultemos con la supervisión de nivel secundario. Nosotros no teníamos ni idea de esa Resolución. Subimos y nos atiende el supervisor de guardia, una persona con un gran sentido común y gran conocedor de la escuela secundaria. Le comentamos la charla que tuvimos y lo que estamos haciendo y nos facilita la Resolución para fotocopiar y nos entusiasma para adaptarnos a la misma.

El relato de las autoridades coloca en evidencia dos actitudes diversas desde la supervisión: el encuadre ante la norma, nada por fuera de la misma, el reprender a la institución y, por otro, la escucha, la facilitación, la adaptación de lo que se viene haciendo al contenido de la normativa que se brinda. Queda en claro que la norma no se conoce, no se difunde, que circula “a pedido” o según las necesidades que el supervisor considere. Pero tratándose del último año de la escuela secundaria y de una modificación al régimen académico que se

¹⁰⁸ Por supuesto “en negro”, por fuera de la normativa y de la “mirada” de la supervisión.

¹⁰⁹ Dirección General de Educación de Gestión Privada, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad.

expresará en los títulos finales y que deben contar con la firma de la supervisión para su aprobación por las direcciones de títulos respectivas, la consulta a las autoridades implica un principio de responsabilidad ante el egreso. Es importante subrayar que este grupo reducido de escuelas realiza la experiencia del proyecto de articulación que plantea la normativa a partir de un contexto de instalación de un fuerte discurso hacia las autonomías institucionales que, en teoría, invitaba a la innovación, pero que después encontraba escollos en el camino de su implementación. Así describe el clima de época el ministro de educación de ese entonces, Antonio Salonia:

Nosotros, antes de transferir escuelas –sobre todo en la escuela secundaria–, teníamos determinados funcionarios que trabajaron varias resoluciones ministeriales mediante las que transferíamos facultades a las escuelas secundarias, a los directores de escuelas secundarias, a los docentes de escuelas secundarias antes de transferirlas, de modo tal que cuando la provincia recibiera esas escuelas las iba a recibir con este incremento de la autonomía, de las facultades de decidir en muchos temas, no solamente los meramente burocráticos, también en temas curriculares para ingresar innovaciones al currículo. Intuimos que la transferencia podía implicar un período inmediatamente posterior más largo o más corto de inmovilidad en materia de curriculum y teníamos que darle la posibilidad a los directivos, a los docentes, a las comunidades en las que están insertas las escuelas secundarias para que actualizaran –en la medida de lo posible– con más ambición, con más preocupación, los currículos escolares.

Por otro lado, otro grupo de instituciones donde es el supervisor quien les facilita la propuesta. Allí el supervisor evalúa que, dada las características de la institución, dicha normativa puede ser viable en ese contexto o que responde a las notas propias de la cultura institucional o de los actores institucionales involucrados conocidos por este. La imagen positiva que posean los supervisores sobre los directivos obra también como condición facilitadora para brindarles o entusiasmarlos con la normativa. También los supervisores aconsejan consultar a los directivos de otros institutos que la aplican o son los mismos directivos quienes toman la iniciativa de realizar una consulta o visitar a otra u otras instituciones que poseen experiencia en su implementación. Se genera un diálogo horizontal entre autoridades, un compartir las vivencias de gestión de la Resolución Ministerial, e instala una incipiente red de instituciones que aplican la misma normativa y que pueden aprender unas de otras (Myers y Goldstein, 2003:165). Así lo manifiestan distintos directivos:

Primero nos comentaron la experiencia otras escuelas de la misma congregación religiosa, nos reunimos con los directivos de otra escuela quienes nos transfirieron su experiencia y nos facilitaron el material que estaban empleando y que era de su propia producción. Por otro lado, los supervisores nos alentaron a implementarla. Nosotros los consultamos y nos recomendaron su implementación (Rector, escuela D).

Nos interiorizamos a través de nuestro supervisor, le comentamos si había algún plan, nos dijo que sí, en su momento nos acercó la Resolución, la analizamos, nos pareció viable y la empezamos a implementar” (Director de estudios, escuela F).

Resulta importante señalar el rol que desempeñan los supervisores en esta instancia de difusión y comienzo de la implementación de la normativa. Se nos revela una función “de asesoramiento directo y personalizado a la institución y sus actores” (Gvirtz, 2005:58) como también “de recontextualizar los discursos que se producen en los niveles macro operando como mediadores entre los planos de la producción, reproducción del discurso y las prácticas escolares propiamente dichas” (Gvirtz, 2005: 60). El rol que cumplen estas instancias de gestión intermedia, como los supervisores, en los procesos de cambio ha sido indagado por Braslavsky y Tiramonti durante la década de 1980 para el caso argentino, y describe su “capacidad de modificar, neutralizar o apoyar efectivamente las políticas reformistas que se diseñan para las escuelas medias” (1990:140). Estas mismas constataciones, pero en la década de 1990, y en un contexto de descentralización de los sistemas educativos, son relevadas por el trabajo de investigación de Gvirtz en cuatro países de América del Sur. Allí se afirma que los supervisores no son “meras correas transmisoras” de las políticas educativas. En nuestra investigación, la tarea que desempeñan estos supervisores a partir de los relatos de los directivos consultados se acerca a una función de asesoramiento, donde se subraya la dimensión pedagógica de su tarea (Dufour, 2008:17). Por otro lado, comienzan a instalar un incipiente trabajo en red convirtiéndose esto en un “facilitador organizacional” (Gvirtz y de Podestá, 2009:45).

¿Cuáles fueron las motivaciones de estos directivos para generar dicha innovación en el último año de la escuela secundaria y poner en acto la norma en cuestión? En general, todos los directivos coinciden en la necesidad de realizar “un acercamiento a la experiencia universitaria y terciaria no universitaria” (Rector, escuela C), “la finalidad fundamentalmente fue tratar de articular un poco mejor el acceso a los estudios superiores, el ingreso al mundo universitario o de estudios terciarios” (Director de Estudios, escuela F), “yo la veía necesaria e importante dado que nuestros exalumnos siguen estudiando una vez finalizada la escuela secundaria” (Rector, escuela D). Para otras autoridades significa una adecuación a las edades del estudiantado: “adecuar la organización académica para alumnos de 18 años (6° año) al modelo que le presentan los estudios en el nivel superior” (Director de Estudios, escuela L). Otro grupo importante de autoridades institucionales hace referencia a la particular situación del último año de la escuela secundaria y la presencia de algo distinto como un contrapeso a lo instituido: “en ese momento se visualizó la necesidad de darle sentido y mayor exigencia a 5° año. Popularmente se decía que en 5° año no se hace nada. Este era un desafío a resolver” (Directora de estudios, escuela E). En la misma dirección, el Rector de la escuela C sostiene que la

implementación de esta norma brinda la “posibilidad de aprovechar mejor el quinto año de estudios”. Es así cómo se relaciona con la necesidad de “optimizar la formación” (Rector, escuela G) y de “ejercitar a los alumnos en técnicas e instrumentos de evaluación propios de estudios superiores, fortaleciendo el comportamiento autónomo ante las distintas responsabilidades que se les planteen” (Rectora, escuela I). Finalmente, el Rector de la escuela B sostiene que el proyecto “era un intento de dotar de un mayor protagonismo al alumno en su propio proceso de aprendizaje; eliminar el tema de los promedios al momento de la acreditación y romper con cierta estereotipia metodológica y con un rol docente como fuente única del saber”.

Es interesante resaltar que con esta iniciativa se perfila otra identidad organizativa y didáctica para el último año de la escuela secundaria, es decir, para su ciclo superior (Aguerrondo, 2009; Romero, 2009:171). Alliaud sostiene que esta diferenciación también se ve favorecida por

diversas investigaciones que demuestran que los estudiantes en los últimos años aprenden menos de lo que aprenden en los primeros. La larga duración tiende a desdibujar la especificidad; entonces, cuando se tienen ciclos más cortos y cuando se tiene mejor definido lo que se espera de cada ciclo, el seguimiento es mejor y se organiza mejor la enseñanza y el aprendizaje” (en Romero: 2009,171).

En el contexto de la reforma educativa de 1990, Braslavsky (1995) menciona la semi-presencia en el último año de la escuela secundaria como un modo de construir una identidad para este tramo del nivel. Se trata, entonces, de que los estudiantes dediquen más tiempo al aprendizaje de procedimientos (recoger, organizar, sistematizar, interpretar y preparar resultados para ser comunicados en lugar de escuchar a los profesores o escucharse a sí mismo reiterando lo explicado por el profesor). Planificar, pensar, hacer, comunicar... más que repetir o cumplir rutinas.

Este proceso genera, en las instituciones educativas de nivel secundario, un camino de discernimiento que se realiza a partir del trabajo de sus equipos de conducción. En la mayoría de los casos se trata de un equipo que se compromete con la propuesta y que, en algunos casos, convoca a los coordinadores y coordinadoras de los departamentos de materias afines para el trabajo de implementación. Comienza un proceso de comunicación hacia otros actores institucionales, condición imprescindible para garantizar el consenso de todo proyecto de cambio (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998).

Resaltamos nuevamente que la implementación de la normativa en las instituciones se realiza, en un primer momento, sin el debido acompañamiento de los supervisores del nivel. Esto genera que el proyecto tenga un nivel de apropiación aún más institucional,

reforzando las opciones compartidas asumidas. De esta manera, las autonomías institucionales devuelven el protagonismo a sus actores (Romero, 2009:44). Cuando la situación de los supervisores se estabiliza y retoman sus visitas a las escuelas, constatamos una presencia que observa y registra lo que acontece con esta normativa, pero que no prescribe ni modifica lo que se estaba haciendo. Los supervisores emprenden, en ese contexto, “tareas de apoyo y acompañamiento” (Gvirtz y de Podestá, 2009:43) a las instituciones. En esta dirección, Bolívar sostiene la importancia de volver la mirada a la escuela como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo, movilizándolo la capacidad interna de cambio (Romero, 2004:5). En el mismo sentido, Braslavsky (2001:259) releva en la década de los noventa del siglo XX en Europa y Latinoamérica, la presencia de “un conjunto cuantitativamente poco representativo de establecimientos que se encontraba produciendo cambios en forma autogestionaria”, sobre todo ante la disconformidad con la tradicional escuela secundaria (Hargreaves *et al*, 1998). En este sentido, la entrevista con la supervisora de gestión estatal nos revela otro tipo de acciones institucionales y que cuentan con el apoyo de la supervisión en la línea de la articulación con los estudios superiores, independientemente de la presencia de una norma al respecto:

en este distrito se están practicando ciertas flexibilidades de asistencia en el último año para atender a las características peculiares que tiene su población: laborales, familiares... y se genera un trabajo mediante Internet, con guías... . Hay una escuela del distrito, que es de orientación en comunicación social, que ha realizado una propuesta de trabajo particular para su tercer trimestre. Pero ahí se nota la centralidad en lo pedagógico que colocan las autoridades de la escuela y que puede realizar este tipo de intervenciones porque se ha desprendido de la centralidad de lo burocrático delegando en secretaría. El proyecto que implementaron es una asistencia más liviana en el tercer trimestre y queda suplantada por una concurrencia a determinadas actividades de consulta, de presentación de producciones... las tres materias exactas se fusionan en un trabajo compartido y otras materias también, y se coloca la producción requerida en su nivel de avance en el blog y se intercambia permanentemente por correo electrónico.

De este modo, realizamos el primer entramado entre el análisis de la normativa y las voces de directivos y funcionarios ubicando los primeros núcleos temáticos. El intersticio normativo analizado habilita la autonomía institucional para la innovación en un contexto de cambios. Contexto adverso que facilita el proceso de repliegue institucional y la focalización en la innovación, legalizando los cambios realizados “en negro” y permitiendo construir una identidad para el último tramo de la escuela secundaria. La preocupación por el tema de la articulación y por sus estudiantes que continúan su trayectoria académica en el circuito de estudios superiores, se convierte en un organizador para la construcción de dicha identidad. En este marco, existe la preocupación de dotar al último año de la escuela secundaria de otra gramática escolar que rompa con la forma escolar canónica o “programa institucional en declive” (Dubet, 2006) percibido por directivos y supervisores. La ruptura

de la homogeneidad en la escuela secundaria al instalar un nuevo régimen académico para un curso solamente, una nueva concepción del tiempo y del espacio escolar y otro oficio de ser docente y de ser estudiante serían algunas de sus notas distintivas. Los procesos de des-institucionalización escolar diagnosticados en recientes investigaciones (Tiramonti, 2011) se revierten al recuperar los marcos institucionales que regulan la acción pedagógica y didáctica de los docentes. El desafío será la instalación de otros formatos¹¹⁰ para las clases del último año de la escuela secundaria ante el nuevo régimen académico, que sean beneficiosos para el tránsito hacia el nivel superior. Para los estudiantes también plantea desafíos: trabajar más su autonomía, adquirir un mayor protagonismo en su aprendizaje y utilizar una diversidad de procedimientos necesarios para el trabajo intelectual en el nivel superior. Emerge así la anticipación de lo que vendrá facilitada por otra gramática que puede llegar a adoptar la forma de sostén, de soporte para orientar a los estudiantes en esta etapa vital, convirtiéndose en un elemento de protección y confianza indispensable para el desarrollo de subjetividades en proyecto hacia la exogamia. Esta decisión del mundo adulto educador se transforma en un acto de “designación” (Bergalá, 2007), en algo pensado específicamente para estos jóvenes, liberándolos “de la cuarentena de la infancia” (Rudduck *et al*, 2003: 132) a la que los tiene acostumbrados la escuela. Finalmente, los supervisores también se encuentran interpelados por el contexto de turbulencia, y de ahí que “guarden” la información oficial o decidan con quién compartirla. Por otro lado, se debaten entre la uniformidad de las escuelas a partir de la pureza normativa y la autonomía creativa con ciertos marcos de flexibilidad.

Estas primeras aproximaciones al objeto de estudio serán profundizadas en el próximo capítulo a través de la indagación a otros actores institucionales y, nuevamente, a directivos y funcionarios, como al material producido por todos ellos. Centrarnos en el nivel de apropiación de los distintos actores institucionales: directivos, docentes, estudiantes, supervisores y padres, desentrañando cómo se posicionan ante este cambio de gramática escolar y qué acciones generan para anticipar lo que vendrá en el circuito de estudios superiores, se convierte en el objeto de indagación que abordaremos. En esta dirección, Macedo y Katzkowicz (2002:3) señalan que “es imprescindible que los sistemas educativos aseguren tránsitos fluidos entre los distintos niveles, lo que requiere el diseño de interfases especialmente creadas a tales efectos”.

¹¹⁰ “Nos referimos a formas metódicas, es decir, como las diferentes maneras a partir de las cuales se operacionaliza una construcción metodológica y que tiene expresión en una particular combinación de técnicas, procedimientos y recursos didácticos” (Edelstein, 2011:153).

CAPÍTULO 6

LA VOZ DE LOS DIRECTIVOS, DOCENTES Y SUPERVISORES DEL PROYECTO DE ARTICULACIÓN

Este capítulo recupera las voces de los protagonistas del proyecto de articulación: los diversos actores institucionales que han respondido a los requerimientos formulados. En esta dirección, continuamos con la descripción y el análisis del grupo de “directivos”, dado que son quienes habilitan el acceso al resto de los actores institucionales: docentes, estudiantes y familias. Conforman este grupo de directivos los siguientes cargos comprendidos en las plantas orgánico-funcionales de los institutos de referencia: Rector, Director de Estudios, Regente y Secretario. En continuidad con el capítulo anterior, profundizamos con los directivos algunas de las cuestiones ya planteadas e incorporamos nuevas interpretaciones. Seguidamente, trabajamos con los docentes para finalizar con el análisis del aporte de los supervisores en continuidad con el capítulo anterior. También incorporamos la voz de algunas de las familias de los estudiantes a raíz de la mención que ciertos directivos realizan en el transcurso de las entrevistas. Al finalizar el capítulo, articulamos las diversas voces registradas de cada una de estos grupos institucionales en pos de visualizar convergencias y divergencias alrededor de los proyectos de articulación, realizando procesos de triangulación desde diversos actores, fuentes y el aporte de otras investigaciones y/o ensayos teóricos (Sautú *et al*, 2007).

La técnica dominante de indagación con los directivos ha sido la entrevista, pero en el caso de que su concreción se vio imposibilitada, se efectuaron encuestas. La técnica de indagación con los docentes ha sido prioritariamente la encuesta y, en menor medida, la entrevista. Esta situación se debe a la imposibilidad de tener un acceso directo a esta clase institucional como sí se lo tiene a los directivos. Son estos últimos quienes habilitan o no el acceso a la institución para relacionarse con el colectivo docente. Para el caso de los supervisores y las familias se empleó la entrevista.

Los Directivos

Los diecinueve directivos respondientes poseen título docente¹¹¹ de nivel universitario y superior no universitario, con excepción de una secretaria –en trámite de jubilación– que

¹¹¹ Requisito fundamental para poder acceder al cargo según Estatuto del Docente, CABA, Ordenanza N° 40.593.

presenta el título de “maestra normal nacional”. Un solo caso de los directivos contactados no amplía el tema de sus titulaciones ni de otros datos más personales requeridos en la encuesta administrada. Un cuarenta y cinco por ciento de estos directivos posee post-titulaciones relacionadas con la educación: “licenciaturas en educación”, “licenciaturas en gestión educativa”... y, en otros casos, complementadas con la especialidad de su título de base docente o con carreras técnicas relacionadas con la educación como “psicopedagogía”, por ejemplo. Si nos detenemos en sus edades, salvo en dos casos próximos a la situación de jubilación y en otro directivo menor de treinta años, el resto se ubica predominantemente entre la franja de edad de los cuarenta y cincuenta años. Catorce de los cargos directivos indagados son cubiertos con la presencia de varones, y se registran cinco mujeres en el ejercicio de esos roles: tres rectoras, una directora de estudio y una secretaria. La situación de revista de todos ellos es de titularidad en sus cargos.

Todos presentan una extensa trayectoria en la docencia, y un cincuenta por ciento de ellos más de diez años en el desempeño del cargo directivo. Seis de los directivos se encuentran ejerciendo el rol de conducción institucional con una experiencia que se ubica entre los dos y siete años. Son estos directivos quienes asumen un proyecto gestado por otros; en algunos casos lo continúan, y en otros lo interrumpen. En el caso de la continuidad, por lo general, no se expiden exhaustivamente sobre el proyecto; sostienen que les faltan herramientas como para hacerlo. Algunos de ellos hablan del proyecto de articulación desde su propia experiencia como docentes pero no desde la tarea de gestión y animación específica del proyecto de articulación. Se encuentran ante una situación de “mirar, ver qué pasa... y después hablar al respecto” (Rector escuela K), hecho que se presenta en dos casos. Los cuatro restantes deciden la clausura de la experiencia, justificándola a partir de la presencia de factores exógenos al proyecto: las nuevas realidades del estudiantado y de sus familias:

(...) hemos decidido suspender su aplicación a partir del 2010. Motivó dicha decisión los bajos resultados en los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y el observar que no favorecía el pasaje del nivel medio al nivel superior. Las variables analizadas de dichos resultados son muchas y de muy diversa índole: problemáticas adolescentes actuales, falta de responsabilidad, mal uso de la autonomía, padres poco presentes, etcétera (Rectora escuela H);

(...) a partir del presente ciclo lectivo hemos sustituido la Resolución Ministerial 517/93 por el sistema anterior. Los motivos de la desafectación responden a la falta de madurez de los alumnos, en algunos casos, para sostener una actitud de estudio periódica que les permitiera la promoción cuatrimestral de cada materia. Además, la formación extraescolar en idiomas y deportes hacía que algunos decidieran rendir asignaturas en condición de libre, generándose un distanciamiento del ámbito escolar (...) a lo cual se le sumó la falta de acompañamiento de las familias para sostener la asistencia regular al colegio (Equipo de Conducción escuela J).

Lamentablemente, no se pudo profundizar en las motivaciones anteriormente esgrimidas ni analizar el proceso de implementación y puesta en marcha de la normativa dado que el diálogo entablado por correo electrónico se obturó con las afirmaciones anteriores, y no respondieron a las posteriores convocatorias para profundizar en esas cuestiones. Es llamativa la ausencia de auto-análisis sobre la propuesta institucional y de aula en las motivaciones presentadas para discontinuar la normativa.

La presencia de estos testimonios da cuenta de cierto estado de conflicto en la implementación de la normativa y de su carácter dinámico, tanto para su asunción institucional como para la desafectación de la misma. El Director de Estudios de la escuela B recuerda una frase que circulaba entre los docentes en referencia a los estudiantes durante el primer año de la implementación de la normativa: “tanta libertad asusta”. Pero, para la gran mayoría de los directivos indagados, esto mismo constituye una instancia de aprendizaje y un punto nodal del proyecto tal como se mencionó en el capítulo anterior: trabajar sobre la autonomía, sobre un mayor protagonismo estudiantil en el aprendizaje. Al respecto, una de las supervisoras de gestión privada distingue que

la normativa no sirve para aquellas escuelas que quieren tener el control de los tiempos y espacios por los que transita el alumnado, que quieren ver todos los días a los alumnos sentaditos en sus aulas, no ven bien ese movimiento de entradas y salidas a destiempo. Las escuelas muy estructuradas, del tipo todos igualitos, les cuesta mucho esta normativa.

En el fondo, la ruptura de la gramática escolar con su peso en la homogeneidad, conmociona a todos los actores institucionales. Es así como la diferente utilización de los tiempos y espacios escolares de la norma provoca contradicciones en los mismos directivos que aún continúan con la implementación. El Rector de la escuela N señala como una dificultad “que los alumnos deciden no ingresar al aula y hay que estar muy atentos a lo que hacen fuera de ésta”. El adolescente se presenta como objeto de decisiones propias y no de otros (Brenner, 2013:338) lo que provoca un desacomodamiento en el mundo adulto. Es la tensión entre el tutelaje y la libertad, entre la pasividad versus la liberación de las energías juveniles en la propuesta formativa de la escuela secundaria, tensiones que reubican el papel del adulto educador. La confianza y el control parecen entrar en una especie de coalición. En esta dirección, Dussel y Caruso (1999:14) señalan como impronta de la escuela moderna –y que aún continúa presente– “la voluntad de tenerlo todo bajo control que se asocia con el temor que provoca la situación de enseñanza”.

Estas primeras constataciones sobre el proyecto de articulación permiten analizar su apropiación y puesta en marcha, no exenta de dificultades. Otra de las supervisoras

entrevistadas de gestión privada recuerda el conflicto institucional generado alrededor de la normativa en una escuela que comenzó a aplicarla y que, en realidad, sirvió

como una excusa, como chivo emisario, de una puja de poderes en la institución. Se trataba de un director de estudios nuevo, cuyos hijos habían cursado su quinto año en una escuela que aplicaba la normativa. Él estaba convencido de los beneficios de la misma y es así como la trajo a la institución durante su segundo año de gestión. Los docentes la resistieron e involucraron a los estudiantes y a sus familias en esa resistencia, incluso amenazaban con llamar a los medios, al Canal 9. Al año siguiente, el directivo renunció y con su partida finalizó la experiencia de la normativa. Obviamente que el Director de Estudios contaba con el aval de la Rectora para la implementación de la misma pero...

La norma en análisis se instala en una cultura e historia institucionales que la potencian o la rechazan, lo que requiere del funcionamiento de un equipo de conducción que sostenga la norma, genere condiciones favorables para la implementación de la misma y aglutine e involucre a los docentes en el proyecto (Cerrutti y Binstock, 2010:35). Pero este nivel de vacilación ante la implementación de la normativa como algo novedoso también atraviesa al cuerpo de supervisores. El Rector de la escuela B recuerda la presencia de una supervisora –próxima a jubilarse– que le manifestó: “yo de esto no entiendo nada”, y dio así por cerrada su tarea de supervisión con el quinto año, para continuar por los caminos conocidos de la visita de supervisión pedagógica. También podríamos agregar que esta tensión ante la instalación de la normativa llega a la gestión intermedia ministerial, como quedó señalado en el capítulo anterior, ante su comunicación selectiva.

Cerrada esta constatación de los cuatro casos institucionales que dejaron de aplicar la normativa, avanzamos con los directivos de las quince instituciones que continúan a la fecha con su implementación. la primera etapa es caracterizada como “un ponerse en marcha, conocer y practicar lo nuevo, planificar (el cambio)” (Adelman y Pantón Walking-Eagle, 2003:139). Dos elementos van a surgir como recurrentes en los relatos de los directivos en este momento: por un lado, la variable grupal como determinante de aceptación o rechazo al proyecto por parte del colectivo estudiantil, con sus consecuentes manifestaciones en el rendimiento y en el cumplimiento del régimen de asistencia; así lo señala, entre otros, el Rector de la escuela D: “el cambio es abrupto de cuarto a quinto pero depende mucho de los grupos de alumnos y de cada uno de los alumnos en particular”. El Regente de la escuela B recordaba que, en el inicio del proyecto, algunos estudiantes protestaban diciendo “¡justo a nosotros nos toca!, ¿no lo pueden hacer el año que viene?”. Este nivel de cierto malestar es leído por los directivos como un elemento simétrico que se transfiere a algunas familias, de ahí que se preste suma atención a la comunicación a las

familias desde el inicio del proyecto¹¹². Biddle *et al* (2000:193) señalan que muchos padres y estudiantes están también aferrados a las nociones tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, diversas investigaciones sobre el cambio institucional en el contexto anglosajón (Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves, 2003) alertan sobre la importancia del involucramiento del estudiantado. Así, Rudduck (1994:392) afirma que

los estudiantes, que ni participan en la planificación ni suelen estar bien informados sobre lo que el cambio significará para ellos, puede ser una fuerza conservadora, utilizando su poder común –que no hay que desdeñar– para hacer que los profesores vuelvan a las viejas estructuras del aula, aquellas que les son conocidas y con las que se sienten cómodos

Estas constataciones nos permiten ampliar la mirada reseñada en el capítulo anterior: no solamente se comunica e involucra a los coordinadores de departamento de materias afines y a los docentes sino que se debe implicar a estudiantes y a sus familias Hargreaves *et al*, 1998), dado que sistemáticamente aparecen como “las voces silenciadas” (Bardisa Ruíz, 1997:31).

Por otro lado, la preocupación la constituye la bibliografía que se empleará en las clases. Ahí aparece un proceso de indagación activo alrededor de los materiales que se emplean en el Ciclo Básico Común de la Universidad Nacional de Buenos Aires para incorporar nuevos contenidos y bibliografía a la propuesta de enseñanza. Pareciera que un primer movimiento de asesoramiento hacia los docentes, por parte de los directivos, se encuentra constituido por el cambio de contenidos unido a la presencia de bibliografía específica del nivel superior universitario que sustente dicho cambio:

conseguimos planes de estudio de la facultad como para ver con qué teníamos que terminar y que el salto en el ingreso a la universidad no sea tan abrupto; lo mismo hicimos con Sociales, por ejemplo, hicimos un trabajo de articulación con la gente del CBC¹¹³ de acá de la sede de Montes de Oca y yo estuve asistiendo a varias reuniones con las coordinadoras del área y tratamos de hacer un trabajo en donde el profesor de 5° año está trabajando con parte de la bibliografía que después se trabaja en el CBC, puntualmente en Historia; lo mismo hicimos en Filosofía, con el tema de Lógica por ejemplo, tratamos de establecer un parámetro que lo que los chicos vean en 5° año en Lógica les sirva de alguna manera para lo que después puedan llegar a ver en algunas de esas materias, “Pensamiento científico”... (Director de estudios escuela F).

La diáda contenido y bibliografía trae al escenario de la enseñanza la problematización de la cuestión metodológica. Se instala así un espacio y un tiempo institucional para entablar otra relación con el saber y con las formas específicas de transmisión (Terigi, 2012:11). Por otro lado, la iniciativa del equipo de conducción alrededor del contenido y la forma permite la emergencia de un liderazgo pedagógico didáctico en la institución (Restrepo

¹¹² También por el lugar específico que ocupan en el subsistema de gestión privada: “consumidores”, “clientes”, “beligerantes”, “aliados”... con su aporte económico en tiempo y forma y la difusión “boca a boca” sobre la “calidad” de la escuela.

¹¹³ Ciclo Básico Común de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

Abondano y Restrepo Torres, 2012:121). Es importante señalar que comenzar el cambio desde la bibliografía y los contenidos se convierten en una entrada facilitadora, conocida por el docente. En el ámbito de la educación superior, el trabajo para superar estas dificultades de articulación asume las formas de cursos remediales o de apoyo en paralelo al transcurso del primer año o bajo la modalidad de “curso de verano”.

Los directivos salen del espacio de la escuela secundaria y van hacia el encuentro con la universidad. Es este movimiento físico y cognitivo que se plasma en acciones integrales y orgánicas concretas alrededor del proyecto de articulación, superadoras de las iniciativas y actividades aisladas o circunscriptas a la buena intención de algún docente. Se logra así “meter” a la universidad en la escuela secundaria (Cerrutti y Binstock, 2010:38) como proyecto inmediato a futuro. Esto posibilita la presencia de un espacio continuo entre ambos niveles, como lo reseña la literatura anglosajona expuesta en el capítulo primero, y que en la Argentina comienza a emerger (Viguera, 2013) bajo los siguientes términos:

Los últimos años de la escuela media, los ingresos a la universidad y el primer año de las distintas carreras deben ser considerados como parte de este puente (la articulación) que busca unir orillas. En síntesis, tanto la escuela media como la universidad pueden y deben crear las condiciones para que los estudiantes desarrollen los hábitos, habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes necesarios para encarar con éxito los estudios universitarios (Mastache: 2007, 231).

Las constataciones anteriores sobre un proceso no lineal de trabajo nos permiten apreciar, en el relato de los directivos, cómo se va perfeccionando el proyecto de articulación con el correr de los años a partir de la experiencia acumulada y las observaciones que van realizando los distintos actores institucionales. Para Adelman *et al* (2003:139) se trata de un segundo momento, de un “tiempo intermedio para introducir e institucionalizar en la escuela y el aula (el cambio)”. Se muestra así la dinámica institucional y la capacidad para el aprendizaje colectivo:

(...) después del primer cuatrimestre de implementación comenzamos a evaluar la experiencia junto con los docentes y los delegados de los estudiantes. Así aparecía la disparidad de criterios entre los docentes en lo referente a la conceptualización de un trabajo práctico: cantidad, su reciclaje o no, pautas de presentación. Un diez por ciento del estudiantado que no asiste a clase, no cumple. Circulación de información, ante los alumnos, contradictoria o errónea sobre el proyecto por parte de los docentes. La ausencia de cronogramas de clases. Docentes que hacen lo mismo que venían haciendo en otros años. Esto implicó realizar ajustes para el segundo cuatrimestre. Lo vivíamos como un aprendizaje, uno no tiene todas las respuestas de antemano ni puede anticiparlo todo, pero también nos daba inseguridad (Rector escuela B).

La presencia de algo diferente motiva la emergencia de las presiones para volver al sistema académico “tradicional” en una buena cantidad de los relatos sobre el inicio de la experiencia, y así lo manifiesta el Rector de la escuela F:

Yo asumí en el año 2005 como Rector y el Rector anterior –que seguía siendo el Representante Legal de la escuela– me insistía con que sacara el proyecto de 5° año porque estaba generando un mal clima entre los docentes, también con los alumnos..., es decir, hacía una evaluación pésima del régimen.

El Director de Estudios de la misma escuela complementa el discurso sosteniendo que

en general ha costado mucho el trabajo, el proyecto no fue aceptado unánimemente por todos los docentes. En el momento en que hicimos un análisis un poco más profundo, justamente por el tema de que había chicos que salían del aula, estar ausente en una clase o no, que el régimen los habilitaba, los docentes con más antigüedad, los más conservadores en general resistieron ese planteo porque consideraban que los pibes no estaban preparados para esto y en el fondo yo creo que ellos tampoco. La mayoría no, la mayoría consideraba que era un ejercicio positivo. A la larga ése fue un cambio, porque todos lo terminaron aceptando, en algunos casos a regañadientes hay que reconocerlo, no todos lo vieron como un cambio positivo, pero lo pudieron aceptar.

Esta tensión entre el formato escolar cristalizado desde el origen de la escuela secundaria y la búsqueda de alternativas al mismo se ve reflejada en la mayoría de los relatos de los directivos, mostrando la fuerza de la inconvencible forma escolar tradicional (Tiramonti, 2011). Además, el proyecto instala en un primer plano la disputa sobre las potencialidades, capacidades que tienen los estudiantes del último año de la escuela secundaria; se dramatiza el seguir tratándolos académicamente como si estuvieran en el primer año de la escuela secundaria o se buscan otras formas de vincularse más acordes con la etapa vital por la que atraviesan. Esta descripción la encontramos en la posición intermedia que adopta la escuela N con respecto a la normativa: la adopta parcialmente, aplicándola en dos asignaturas en cada una de las orientaciones: Economía y Contabilidad en la orientación mercantil, y Antropología y Biología en la orientación humanista. Esta postura muestra la diversidad de apropiaciones institucionales de la normativa, convirtiéndose en un rasgo original de política educativa. Las diversidades son favorecidas por el carácter de la misma norma y por los supervisores. Ya no se trata de un hecho puntual a ser aplicado de modo lineal y racional en la escuela (Oakes, Stuart Wells, Yonezawa y Ray, 2003:106) sino de una norma re-interpretada por los directivos con el consentimiento de la gestión intermedia del ministerio provincial. En este sentido es oportuno recordar la reflexión de Tyack y Cuban (1995) sobre el cambio que sufren las propuestas de reformas en manos de las instituciones educativas. Tal como se manifestó en el capítulo anterior, emerge una tensión entre la uniformidad de la escuela secundaria versus la búsqueda de una identidad específica para su último tramo, que permita anticipar lo que vendrá. Esto implica pensar en otro estilo de trabajo docente, en la asunción de otro rol estudiantil y en la concreción de una propuesta formativa institucional.

Es evidente que el primer actor involucrado y convencido en el proyecto es el equipo de conducción, quien debe entusiasmar al grupo de docentes del último año de la

escuela secundaria. Dicho equipo es el que toma la decisión, transformándose en el motor de la propuesta, que inicia estrategias de concertación con los docentes. El proyecto y la atención de los directivos se concentra en brindar una determinada identidad y sentido al Ciclo Superior (Aguerrondo, 2009), dotando así de una nueva configuración a la propuesta curricular y a la estructura organizativa-administrativa de la institución. Hargreaves (1998:135) aboga por la eliminación de los cortes institucionales que impiden preparar a los estudiantes para el futuro, el proyecto apuntaría en esta dirección. Se trata de pensar hacia dónde se dirige el egresado a modo de continuo y generar un proceso de “jerarquización cognitiva” (Braslavsky y Tiramonti, 1998) a lo largo del último año de la escuela secundaria. De esta forma, este equipo de conducción se impuesta desde un liderazgo pedagógico didáctico entre sus colegas docentes (Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2011: 81), tratando de instalar relaciones de trabajo diferentes (Fullan y Hargreaves, 1997, 62) en las escuelas.

Es así como, partiendo del relato de todos los directivos, se desprende una acción muy puntual de trabajo sistemático con el equipo de docentes que tiene como eje la difusión de la normativa y el intercambio de materiales elaborados por otras instituciones que la aplican¹¹⁴, lo que crea un espacio donde se “explicitan las impresiones, inquietudes y expectativas” (Directora de estudios escuela E). En general, los directivos hablan de aprovechar las tres reuniones docentes programadas a lo largo del año¹¹⁵, distribuyéndose a principio, mediados y final del ciclo lectivo. Dicho espacio es el ámbito para realizar acuerdos sobre las modalidades particulares que adquiere el proyecto plasmándose en “reglamentos” (Rector escuela G), “cronogramas” (Steiman, 2008: 61) o “contratos didácticos” (Przesmycki, 2000; Chevallard, 1998), para ser consensuados o comunicados a los estudiantes, y transmitidos a sus familias en las reuniones de presentación del proyecto al inicio del año; también para la elaboración conjunta de la planificación; además, se utiliza como espacio de capacitación permanente, de análisis de situaciones concretas y de casuística que se van presentando sobre la marcha, de seguimiento y monitoreo de cada grupo en función “de realizar los ajustes y las modificaciones que fueran pertinentes” (Rectora escuela I). Dicho espacio emerge también como un ámbito de circulación de bibliografía, como ya lo hemos señalado anteriormente: “un primer trabajo fue empezar a buscar la bibliografía que se estaba usando en esos momentos en el Ciclo Básico Común,

¹¹⁴ Esto muestra un incipiente trabajo en red como sucede en las ciudades de Ontario y Shanghai o en Inglaterra, donde “buenas escuelas” acompañan a otras.

¹¹⁵ Prescriptas desde la normativa específica del calendario escolar.

dado que nuestros exalumnos siguen predominantemente carreras en la Universidad de Buenos Aires” (Rector escuela D). También es aprovechado el espacio de las reuniones de Departamento de Materias Afines. El tema de lo que se hace en el Ciclo Básico Común de la Universidad Nacional de Buenos Aires se va a constituir en un organizador de las actividades del proyecto de articulación, dado que un noventa por ciento de sus egresados continúan sus estudios superiores en esa casa de estudios¹¹⁶. Es así como este espacio del colectivo docente del último año de la escuela secundaria cambia abruptamente su contenido de trabajo: “dejamos de hablar de los chicos, de sus problemas y de sus familias para hablar cuestiones de nosotros como docentes en quinto año, de cómo damos clase...” (Regente escuela B). La organización del espacio del “equipo de curso”, constituido por todos los docentes que se desempeñan en el último año de la escuela secundaria, permite romper con la cultura “balcanizada” e “individualista” (Hargreaves, 1996) que se manifiesta en el formato de la escuela secundaria tradicional. Este posicionamiento de los equipos directivos facilita verlos “involucrarse y ser consecuentes con el proyecto de la escuela... si no lo hacen, no pueden conseguir el consenso básico y el compromiso con los otros actores para llevar a cabo su función. (De ahí que) liderazgo en el proyecto son claves” (Gallart, 2006:37).

En dos de las instituciones más involucradas en esta investigación, sus equipos de conducción constituyen un espacio de reflexión sistemático y específico sobre esta temática con los coordinadores de Departamento de Materias Afines, para luego realizar un fuerte trabajo en cada uno de los departamentos. En ese ámbito “circulan trabajos prácticos y parciales en función de aunar criterios” (Rector escuela B). Se instala un nivel de gestión intermedia entre los directivos y los docentes, lo que permite un mayor consenso en los acuerdos institucionales de trabajo, brindando así ciertas seguridades en

un mundo en el que tanto los puntos de partida como los puntos de llegada están en situación de fluctuación cultural, de modo que la búsqueda de puntos de referencia sólidos y firmes, necesarios a la hora de tomar decisiones de vida fundamentales, suele ser extremadamente difícil (Appadurai: 2001,22).

Destacamos que solo una de las escuelas de la muestra posee horas institucionales para sus docentes¹¹⁷, el resto debe “crear” las condiciones institucionales para el encuentro. Esta constatación aumenta aún más el rol de los directivos como generadores de

¹¹⁶ Así lo señalan los directivos respondientes; las universidades privadas quedan así en un lugar muy alejado de las opciones estudiantiles; la misma situación se reitera para los estudios universitarios en comparación con los estudios terciarios. Una pequeña muestra de esta tendencia se observa en el Capítulo 7, que es coherente con el comportamiento de la matrícula a nivel nacional de acuerdo al *Anuario de Estadísticas Universitarias 2011-2010* del Ministerio de Educación de la Argentina.

¹¹⁷ Se trata del “proyecto 13”, con su correspondiente designación de docentes por cargo. Es importante señalar que las escuelas de gestión estatal sí poseen horas institucionales.

condiciones facilitadoras para la implementación del proyecto de articulación. Los directivos buscan acordar seguridades académicas y orientaciones compartidas con los docentes. Desde este lugar, el mundo adulto docente puede presentarse como pantalla protectora, como mediador con lo porvenir, como andamio ante la novedad del proyecto de articulación, sosteniendo y acompañando las búsquedas de razones para vivir por parte de los adolescentes. Se recupera para la escuela su sentido de lugar de vida (Weiss, 2009). En esta dirección, J. C. Filloux (2008) alerta sobre la función o tarea ética de la docencia en tanto y en cuanto el docente acompaña la elaboración de un sentido para la propia vida de cada uno de los estudiantes y para la vida de sus semejantes. El proyecto desafía a docentes y directivos a buscar otras formas de acompañamiento al colectivo juvenil, mediadas por un régimen académico distinto. Numerosa bibliografía e investigaciones a nivel internacional (Hargreaves, 2003) y nacional (Bracchi y Gabbai, 2013) subrayan la importancia de la trama vincular entre el mundo adulto docente y los estudiantes ante situaciones de cambio e innovación en las escuelas.

La importancia de la gestión intermedia en las instituciones educativas, supervisores y coordinadores de Departamento de Materias Afines a nivel institucional, es reseñada en diversos trabajos, como los de Silvina Gvirtz (2005:67) y Claudia Romero (2009:170) para el caso argentino. La instalación de dichos espacios en las instituciones y el consentimiento de los supervisores genera una cierta “coherencia escolar” (Beltrán Llavador y San Marín Alonso, 2000), un discurso y acciones compartidas que invitan a la superación del modelo clásico de espacios estancos de asignaturas. Se rompe de este modo con el modelo “caja de huevos” de estructura curricular y de planificación de la enseñanza (Zoppi, 2008). En el análisis del material aportado por las instituciones se observan los “contratos” por áreas donde se describen los deberes y derechos de docentes y estudiantes referidos al cursado de las asignaturas que componen el campo, las modalidades específicas de evaluación que asumen y los cronogramas de trabajo¹¹⁸. También, el análisis de los cronogramas y de las planificaciones docentes permite vislumbrar la presencia de estos acuerdos institucionales.

Además de las acciones encaradas con el equipo docente de curso, los directivos llevan adelante actividades específicas con los estudiantes y sus familias. Todos los directivos realizan una presentación del proyecto el primer día de clases a los estudiantes:

el primer día de clases de cada año, la primera parte de la mañana se trabaja sistemáticamente con los dos quintos años para transmitirles los aspectos de la modalidad (tenemos fotocopias, presentaciones

¹¹⁸ Evidencias que se profundizarán en el apartado correspondiente a “docentes” en este mismo capítulo, y que permiten “objetivar” el discurso de directivos y docentes.

en power point) y los primeros encuentros con los profesores encargados de curso se dedican a aclaraciones, preguntas sobre esta modalidad (Rector escuela C).

La modalidad de conducción de gran parte de las instituciones respondientes es definida como “a puertas abiertas”; en este sentido los estudiantes consultan permanentemente con los directivos sobre la marcha del proyecto: “los alumnos mantienen permanente diálogo con la rectoría y la secretaría a fin de informarse y evaluar los avances del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Rectora escuela I). Algunos directivos hacen referencia a instancias formales de monitoreo y evaluación escrita de la propuesta de articulación por parte de los estudiantes. Una de las instituciones nos permite acceder a las encuestas sobre el proyecto de articulación que cumplimentan los egresados cuando vuelven a la escuela para retirar su título¹¹⁹. También existen dos instituciones que tienen delegados estudiantiles de cada uno de los cursos; éstos se incorporan a algunas reuniones específicas con los docentes del curso, sobre todo para evaluar la marcha del proyecto y realizar los ajustes pertinentes. También son los delegados quienes arman el cronograma de los exámenes parciales, previa consulta a sus pares y docentes.

Pero no todo el proceso de implementación de la normativa fue armónico con el estudiantado, tal como lo reconstruyen los directivos. En el inicio del proyecto, también un grupo de los estudiantes rechaza la propuesta: “en un principio, los alumnos mostraron cierta desconfianza y temor y expresaban que esta modificación los tomó de sorpresa o decían por qué justo a ellos les tocó” (Director de estudios escuela B). También los estudiantes se resisten a abandonar su “oficio de estudiante secundario” y de “alumnos estrategias” aprendido con el correr del tiempo en la tradicional escuela media¹²⁰. Perrenoud (2010) alerta sobre el rol de “guardianes de las normas” que asumen estudiantes y padres. En esta dirección se comprende el trabajo realizado con los estudiantes y la búsqueda de diversas estrategias para conseguir su involucramiento. El Rector de la escuela B relata las transformaciones alrededor de las formas de participación del estudiantado y de permitirles ensayar, probar:

en un primer momento constituimos un cuerpo de delegados que se reunía con el equipo de conducción, y en las reuniones específicas sobre el proyecto junto con los docentes. Se encargaban de confeccionar los cronogramas de los parciales (...) el aporte que realizan, en el segundo año de implementación de la normativa, es la incorporación de dos fechas de parciales por cuatrimestre y los alumnos se inscriben en secretaría en la que ellos eligen. A la secretaria le pareció bien. En el segundo cuatrimestre dieron de baja la iniciativa y prefirieron consensuar una única fecha con los docentes.

¹¹⁹ El contenido de las mismas es desarrollado en el próximo capítulo.

¹²⁰ Se retoma la expresión de Dubet y Martuccelli (1998) sobre el “oficio del liceísta” en el contexto del sistema educativo francés.

Los estudiantes terminan apropiándose de una parte de la estructura organizativa del proyecto, realizando ensayos que anticipan el futuro rol de estudiantes en el nivel superior. Por otro lado, cierto protagonismo les permite articular las propuestas académicas con las necesidades propias del colectivo juvenil:

dos o tres promociones organizaban la instancia de parciales del primer cuatrimestre, dejando libre el último viernes de clases para poder preparar o salir hacia el viaje a Bariloche que se realizaba durante las vacaciones de invierno (Rector escuela B).

Con las familias también se llevan adelante reuniones informativas a principio de año y de evaluación del proyecto: “en general las familias valoran la preocupación de la escuela por prepararlos mejor para la universidad” (Rector escuela G). Al respecto, Hargreaves *et al* (1998:162) manifiestan que “una condición esencial para que cualquier innovación obtenga el éxito deseado es que su significado sea expuesto con claridad”:

Con los padres hacemos reuniones a principio de año; las coordina el Director de Estudios, que les explica el régimen de asistencia y de evaluación; pero, en general, los padres no presionan para nada con esto, ni a favor ni en contra. Más bien se “vende” como un plus que se llevan para un mejor ingreso a la facultad” (Rector escuela F).

También, en algunos casos, se consigna que antes de su implementación se les consultó a las familias al respecto, y que lo vieron como muy conveniente (Rectora escuela I). Este nivel de aprobación de los padres con la propuesta de trabajo es corroborado en las entrevistas mantenidas con las cuatro familias, dado que

es por la educación mucho más que por la simple transmisión de las herencias y de las fortunas que se producen y se reproducen las estructuras sociales, y las clases medias saben bien que el éxito escolar de sus hijos se convirtió en un desafío esencial; como no tienen fortuna para transmitirles, les transmiten capacidades de éxito escolar (Dubet; 2012:14).

Cabe señalar que otras investigaciones dan cuenta de la importancia del trabajo compartido entre la escuela y las familias. Así lo demuestra el movimiento de “escuelas eficaces y de la mejora escolar”¹²¹; el grupo de investigación dirigido por Tiramonti (2007:27) señala la confluencia de sentidos para la actual escuela secundaria a través de estrategias compartidas entre las familias y las instituciones educativas, en el contexto de una homologación entre los “habitus” familiares y los escolares (Tiramonti y Ziegler, 2008:153). Así el conocimiento y el estudio aparecen como elementos exigidos por parte de las familias a las escuelas. La indagación realizada con los padres que intervinieron en nuestra investigación confirma estas consideraciones: “a mí me parece muy bien este régimen que anticipa lo que encontrarán dentro de unos meses, que estudien, dado que es

¹²¹ En Argentina algunos de sus planteos se articulan con propuestas de cambio en la gestión directiva: Acosta, 2008; Romero, 2008 y Gvirtz y de Podestá, 2007.

lo único que tienen que hacer” (madre escuela B); “la escuela secundaria es un trámite, esta experiencia lo hace un poco más complejo y los prepara para un futuro no tan simple” (padre escuela C). En este marco, una serie de investigaciones (Said Rucker, 2011; Kisilevsky y Veleda, 2002) nos recuerda el lugar central que ocupa el “clima educativo” de la familia para la continuidad de estudios¹²². En esta dirección Bernardo Kliksberg (2011) muestra que en América Latina

si se toma el grupo de hijos de padres que terminaron la Universidad, el 91,4% de esos hijos finaliza la secundaria, y el 71,7% la universidad. En cambio en el grupo de hijos de padres con primaria incompleta, solo el 31,7% logra completar la secundaria, y un porcentaje ínfimo, el 2,9%, termina la universidad.

El contenido de estas reuniones de presentación del proyecto, tanto para los estudiantes como para sus familias, es confrontado con el material aportado por cuatro de las instituciones de nuestra muestra. En los mismos se reflejan explicaciones sobre el régimen de asistencia, una nota que los padres deben firmar autorizando la entrada más tarde y la salida más temprana de los estudiantes, ejemplos prácticos que ilustran la normativa. El otro tópico que se trabaja exhaustivamente es el régimen académico: trabajos prácticos, parciales, asignaturas de promoción y condiciones de la misma, calificaciones; también se señalan diferencias y comparaciones con el régimen académico de los años anteriores y se incluyen ejemplos. En dos de las presentaciones se enmarca esta innovación en el contexto de la etapa vital por la que atraviesan los estudiantes y se complementan con la presentación de propuestas que se desarrollan, a modo complementario del proyecto (prácticas laborales no rentadas, pasantías y talleres de orientación vocacional-ocupacional). Uno de los padres entrevistados de la escuela B señala su impresión de esta primera reunión de presentación del proyecto: “me resultó interesante la presentación pero con muchísima información que, por momentos, me perdía...y me preguntaba: ¿podrán los chicos con esto?”. El Rector de la escuela M narra que cuando vuelven a ver a los padres porque tienen otros hijos en la escuela, “nos comentan la importancia de esa modalidad y su influencia en el rendimiento universitario” de sus hijos, lo que le da a la escuela un retorno positivo de la experiencia por parte de las familias.

Además de las resistencias señaladas al momento de la iniciación de la propuesta por parte de los estudiantes, los directivos identifican dificultades en el equipo de docentes. Entre esos inconvenientes relatados podemos mencionar: “el docente de nivel medio debió entender en la praxis que no era un simple cambio de nombre con respecto a lo que hace de

¹²² El nivel de escolaridad de la madre es un potente predictor de la finalización de la escuela secundaria. Este tema se retoma, en pequeña escala, en el Capítulo 7, al analizar el nivel educativo de los padres de los egresados del proyecto.

primero a cuarto año; por eso hubo un intenso trabajo con los docentes los primeros años de la aplicación” (Rector escuela C); “el problema es metodológico, cómo el docente sale de las pruebas y dejar de llamarlas trabajos prácticos” (Rectora escuela CH); “al comienzo, la dificultad estuvo en los docentes para poder replantearse sus prácticas y las formas de evaluación a las cuales estaban acostumbrados” (Rector escuela M):

uno encuentra una gran diversidad: hay un grupo que trabaja metodológicamente más acorde con una propuesta preuniversitaria, más cercana a la universidad, y otros siguen haciendo lo mismo que venían haciendo hasta el momento de su implementación en quinto año o en otros cursos y escuelas donde trabajan (Rector escuela D);

creo que el docente tiene una inercia que hace que todo sea muy parecido a lo que viene realizando en otros cursos o en otras instituciones... Nos cuesta mucho esto de adaptar la propuesta a la realidad de los grupos y de los proyectos institucionales (Rector escuela F).

Por un lado, se registra el peso de las prácticas llevadas adelante de modo homogéneo y constante a lo largo del tiempo; situación ésta que exige de los directivos “saber si los compromisos generales se reflejan, de hecho, en la práctica” (Rudduck, 1994:390). Por otro lado, emergen las concepciones tradicionales alrededor de la evaluación: la misma se absolutiza bajo los términos de “evaluación sumativa” (Elola, 2010:77). El tema de la “construcción metodológica”¹²³ (Edelstein, 2011) resulta una constante en los relatos de los directivos al momento de referirse a los dispositivos didácticos específicos utilizados: “qué entendemos por trabajo práctico, qué tipo de propuestas engloba esta instancia de trabajo y evaluación” (Directora de estudios escuela E); “la modalidad de evaluación durante el curso del cuatrimestre (instrumentos que permitan superar una lógica estanca de contenidos) y la modalidad de los parciales como instancia de aprendizaje, integración y síntesis” (Director de estudios escuela L). Para Aguerrondo (2010)¹²⁴ el tema de los sentidos de la propuesta pedagógica didáctica en el Ciclo Superior de la escuela secundaria, resulta un tema central en los procesos de articulación con los estudios superiores:

(...) entonces cuando te dicen en el nivel superior, nos pasa a todos los que estamos en la universidad, que estos chicos no saben estudiar, estos chicos no saben pensar... porque el secundario sigue con la lógica que el mejor alumno es el que repite mejor el pedacito que le tocó, no el que tiene la mirada que puede hacer un análisis más global, relacionar cosas... otra propuesta de trabajo.

También señalan la dificultad de asumir nuevas tareas por parte del docente, delegadas históricamente en el personal auxiliar docente o en los preceptores: “(...) se intentó llevar la asistencia con los docentes –en cada hora que dictaban– pero también fracasó porque no

¹²³ Articulación contenido-método o forma-contenido que se manifiesta en el plano procesual-práctico (Edelstein; 2011:145).

¹²⁴ Entrevista Trabajo de campo, mayo 2010.

todos lo asumían con el compromiso educativo que esperábamos” (Rector escuela F). Para otros directivos, esta experiencia resultó exitosa.

Es importante señalar que se trata de instituciones que no consideran, como criterio de selección del personal docente, el desempeñarse en instituciones de nivel superior. Criterio que aparece extendido en otro tipo de realidades institucionales (Tiramonti, 2011).

Solo tres directivos de proyectos en funcionamiento encuentran las dificultades en los estudiantes: “no todos los alumnos se apropian correctamente de dicha libertad responsable y quedan libres en muchas materias” (Rector escuela G); “había algunas cosas que nos iban a presentar algunas dificultades sobre todo el uso de la responsabilidad, de la libertad responsable, en lo que tenía que ver con entradas y salidas porque no había ejercicios, experiencias previas sobre el tema” (Director de estudios escuela F); “la comprensión y aplicación del régimen de inasistencias por parte de los alumnos” (Director de estudios escuela L). El Rector de la escuela M, sostiene que en los últimos cuatro años “encontramos mayores dificultades debido a la decreciente autonomía de los alumnos y su dificultad en la organización del trabajo”. Esta escasa presencia sobre la referencia al estudiantado como obstaculizador del proyecto en el discurso de los directivos, nos permite visualizar la confianza en gran parte de ellos sobre el potencial de los estudiantes para enfrentarlo con éxito. Se proyecta así el trabajo sobre el autogobierno en el proceso de aprender. Este les permite a los directivos centrar su preocupación en los aspectos institucionales pedagógico-didácticos de la articulación con el circuito de estudios superiores.

Dos directivos amplían el espectro de dificultades hacia otras dimensiones: “tenemos que encontrar diversas modalidades para implicar más a los chicos en el proyecto” (Rector escuela B) y “buscar estrategias de acompañamiento a los alumnos que, si bien tienen la posibilidad de manejar sus tiempos, siguen siendo alumnos secundarios y es nuestra responsabilidad mantenerlos dentro del sistema” (Directora de estudios escuela E). El sujeto estudiante emerge como una preocupación, pero no desde lo que no sabe hacer, hace mal o “le falta” sino desde el acompañamiento del adulto educador. En este sentido, Kantor (2008:21) manifiesta que se prepara al adolescente para salir de la escuela pero acompañado por el adulto como referencia identificatoria. Según la autora, esto es una salida concreta ante la hostilidad (17) que el mundo adulto manifiesta hoy ante el colectivo adolescente y juvenil.

La propuesta de implementación del proyecto trasciende el espacio del aula. La Directora de estudios de la escuela E señala una serie de cambios a nivel administrativo

que tuvieron que mutar con la secretaría y la preceptoría. El Rector de la escuela B constata que este aspecto permite visualizar el carácter sistémico del proyecto. El relato de los dos secretarios entrevistados nos muestra el nivel de involucramiento de los mismos en el proyecto de articulación y la consideración positiva que les merece. Los cambios administrativos-burocráticos no se convierten en un corpus inmodificable o en un elemento de lastre para directivos y docentes sino en un tópico a re-pensar juntos. También refuerza la idea de un equipo docente trabajando en pos de un proyecto compartido:

había que cambiar el libro calificador y el matriz con todo lo que ello implica... El peso que tiene en las escuelas secundarias, su orden, prolijidad, resguardo, no equivocación... Pero lo pensamos juntos y lo propusimos a la supervisión, que lo aceptó de inmediato, era toda una novedad también para ella (Secretaria escuela B);

hubo que mutar los clásicos registros de asistencia, nosotros usamos un sistema informatizado, nos pusimos en campaña para realizarle las adaptaciones correspondientes... fuimos a ver cómo era la toma de asistencia en los terciarios de la zona o recordamos nuestras propias experiencias en los profesorados o en la universidad (Regente escuela B).

Por otro lado, el Rector de la escuela F manifiesta el conflicto institucional alrededor del tema del espacio físico ante el nuevo régimen de asistencia; este es otro aspecto novedoso que conlleva el proyecto ante la posibilidad que poseen los estudiantes de entrar o no a clase:

(...) por dónde transitaban o estaban cuando decidían no entrar al aula. El tema era entonces dónde iban los alumnos que no entraban a las clases; en un principio era el espacio del buffet, pero luego con las reformas ese espacio se utilizó para aulas de jardín y decidimos que a la biblioteca, pero la bibliotecaria también se quejaba porque pocos alumnos se dedicaban a estudiar o trabajar para las materias de las horas siguientes (que en teoría es el motivo por el cual se ausentan de las clases) la mayoría de los alumnos no hacían nada, escuchaban música, molestaban a los demás, la bibliotecaria no podía atender al resto de los alumnos que venían a hacer consultas... Uno mismo tenía que ir pasando por la biblioteca para ver qué estaban haciendo, conversar con ellos para convencerlos de que si faltaban a las clases era perjudicial para ellos.

Esta propuesta de articulación entrama también pensar los espacios, más allá del aula asignada y del patio, para el tránsito de los estudiantes del proyecto. Nuevamente emerge la idea del cambio sistémico en el formato escolar y desinstala la categoría clásica del espacio en la tradición pedagógica y didáctica (Augustowsky, 2004). En este sentido, Quiceno Castrillón (2009) sostiene que el espacio en la escuela se encuentra asociado a una función determinada, siempre ligada al concepto de utilidad, rentabilidad y economía del tiempo; de esta manera los cuerpos son controlados. La normativa permite reconstruir funciones, tiempos, controles y movimientos de los estudiantes en las escuelas. Es así como la mayoría de las instituciones analizadas designan un espacio diferencial para los estudiantes del último año de la escuela secundaria. De esta manera se hace realidad un cuestionamiento que realizaba Santos Guerra (1993) a partir de la existencia de una sala de profesores en la escuela y de la ausencia de una sala de alumnos en la misma.

Sintetizando esta indagación sobre las dificultades encontradas en el momento de implementación de la normativa a partir de las voces de directivos y funcionarios, sumada a la confrontación con el material escrito producido por éstos y por diversas investigaciones y ensayos, podemos inferir que, de modo dominante, se concentran en la dimensión didáctica de la tarea docente para el último año de la escuela secundaria: la construcción metodológica y la evaluación. En otro orden de frecuencia menor, la dificultad se encuentra dirigida al estudiantado: cómo se lo acompaña en este nuevo proyecto y cómo se lo compromete con el mismo. El trabajo con los docentes en esta instancia se focaliza en la asunción de un proyecto institucional, más allá de las individualidades, y en la búsqueda de nuevas experiencias didácticas acordes con el proyecto de articulación. Con los estudiantes, el trabajo se centra alrededor de empoderar a los mismos en el autogobierno y en el acompañamiento y seguimiento del fin de su escolaridad secundaria, rodeada de cierta atmósfera de “libertad”. Es en este nudo conceptual, donde confluyen los roles de adultos y jóvenes, se permite ensayar posibilidades de anticipación hacia la dinámica y los estudios propios del nivel superior.

Más allá de las dificultades reseñadas, los directivos puedan dar cuenta de los aspectos didácticos que tuvieron que mutar los docentes involucrados en el proyecto. Cabe destacar que este cambio no opera desde el voluntarismo individual docente sino a partir de un espacio y un tiempo para pensar el cambio en pos de un proyecto institucional de articulación, tal como se ha mencionado anteriormente. Uno de los aspectos más recurrentes señalados por los directivos consiste en la definición de los “trabajos prácticos” como propuesta diferencial ante lo que se venía desarrollando en la escuela secundaria, concepto que pone en juego lo que el colectivo docente realiza cotidianamente en las aulas junto con los estudiantes. Esto exige un nivel de consenso alrededor de lo que es un trabajo práctico para el proyecto. No se trata ya de responder un cuestionario, ni de una clásica lección del día, ni de la resolución de ejercicios de una clase a otra, sino de pensar una propuesta más desafiante y organizada para el estudiante, lo que exige aunar esfuerzos entre los docentes. Este tópico habilita la posibilidad de compartir lo que se produce como trabajos prácticos. De esta forma comienza un ejercicio de ruptura con un componente central de la gramática escolar: la división marcada por asignaturas en la propuesta curricular, que permite la superación de la concepción del “curriculum puzzle o biblioteca” (Torres Santomé, 1994). Así lo manifiesta la Rectora de la escuela CH:

ahora estamos avanzando en trabajos integrados entre las asignaturas, por ejemplo: en el segundo cuatrimestre realizamos una salida por la Ciudad y así trabajan arquitectura para una asignatura,

artística, Historia y Literatura... es un intento importante para nosotros y que el proyecto de quinto año motoriza.

El Rector de la escuela D manifiesta como un logro del proyecto:

la generación de trabajos prácticos compartidos entre dos o tres asignaturas y que han sido un verdadero hallazgo para los docentes y para los alumnos. Tomamos un eje de trabajo en uno de los dos cuatrimestres, por ejemplo “la inmigración” y lo abordamos desde las distintas asignaturas involucradas. Realmente nos sorprendieron las producciones de los alumnos, iban más allá de un trabajo práctico. Es por eso que, de acuerdo a la calidad de dicha producción, había un reemplazo de la instancia de parcial, dado que era exhaustiva la tarea realizada a lo largo del cuatrimestre y la presentación de dicha producción ante los pares y los docentes involucrados. Esto nos implica como docentes ser flexibles y estar atentos a las producciones de los alumnos y poder desafiarlos intelectualmente.

En la misma dirección, el Rector de la escuela B nos relata la instalación

de un pequeño proyecto de investigación o de una monografía que sirva como integración de los contenidos desarrollados y que utilice la metodología propia de un campo disciplinar... la articulación entre Historia y Literatura y entre Filosofía y Enseñanza Religiosa mostró un movimiento, un camino con mejor o peor suerte, con mayor o menor compromiso porque todo esto implicaba abrir el espacio del aula y de la producción docente al colega, al par, mediado por la mirada de los alumnos y los directivos... esto es muy fuerte.

El mismo Rector da cuenta de que existieron trabajos previos con los docentes para poder consensuar qué entendían por diversas producciones intelectuales como el informe, el ensayo y la monografía. Cada docente poseía una versión de los mismos, y es así cómo se llega a acordar que un miembro del equipo de conducción realice el encuadre general de lo que institucionalmente se entiende por trabajo monográfico, mientras los docentes involucrados avanzaban en la orientación al estudiantado sobre la especificidad de los temas, las fuentes de información, la relación con los contenidos desarrollados, la corrección de las presentaciones previas de escritura, la revisión específica de la trama argumentativa, etc. El formato monográfico aparece como la opción más recurrente en los trabajos prácticos. Esta constatación motiva al equipo de supervisores a organizar una reunión cuyo tema específico es este¹²⁵. La adopción de esta modalidad de trabajo práctico, implica un tiempo de producción en clase y fuera de la misma por parte de estudiantes y docentes. También conlleva a prever una defensa de los mismos ante los dos docentes involucrados, además de una corrección compartida. Como consecuencia de la reflexión anterior algunas asignaturas de una misma área se agrupan también alrededor de problemas planteados por una situación de simulación, reforzando así el trabajo alrededor de competencias¹²⁶ específicas de cada uno de los campos de conocimiento. Se trata,

¹²⁵ Este tema se retoma en el apartado referido a supervisores, en este mismo capítulo.

¹²⁶ Entendemos por competencia a un conjunto de habilidades, hábitos y destrezas para la resolución de problemas prácticos. Se trata de un saber hacer, con saber y con conciencia al decir de Braslavsky (1999).

dominantemente, de las escuelas que presentan una orientación ligada a la modalidad administrativo-contable. Así lo manifiesta el Director de estudios de la escuela F:

tanto Contabilidad, como Legislación, las materias estrictamente del área contable siempre han tenido una línea bastante directa con el ingreso a la universidad a tal punto que cuando muchas veces retomamos el contacto con los pibes que han seguido carreras contables lo que ellos nos manifiestan es que el paso no les resultó para nada traumático, es decir, que han podido más o menos manejarlo sin dificultad a partir de haber tenido un buen proceso, bien acomodado los años anteriores.

Un efecto interesante que aporta este trabajo compartido entre diversas asignaturas es la reducción del número de los espacios curriculares presentes en planes de estudios con más de doce asignaturas. Esta situación es central en una propuesta que plantea trabajos prácticos y parciales en un mismo momento del año para cada una de las asignaturas. Es más, la adopción de este trabajo compartido facilita la presencia sostenida del proyecto de articulación. Si bien los directivos generan tiempos y espacios institucionales para la construcción de este proyecto pedagógico-didáctico entre docentes, es importante señalar que se cuenta con la buena voluntad de los educadores implicados, con una respuesta voluntarista ante condiciones laborales centradas en la contratación por horas cátedra como formato clásico de la escuela secundaria¹²⁷.

Alrededor de este tópico didáctico que instala el proyecto, los docentes problematizan su práctica de enseñar junto con sus pares y los miembros del equipo de conducción:

en las reuniones con los docentes se trabajó cómo armar los parciales, los trabajos integradores. Allí se trabajó en cómo preparar parciales más integradores, más interesantes, la organización de los trabajos prácticos, la diferenciación entre los alumnos que asisten a todas las clases y los que no... (Rector escuela F);

lo que hicimos fue implementar un modelo de promoción, hicimos primero una experiencia piloto. Siempre esto era consensuado con los docentes. Cuando nos dimos cuenta de las dificultades que nos presentaba que todos los chicos tenían que ir a una instancia de finales aún habiendo tenido un muy buen cuatrimestre decidimos crear la instancia de la promoción. Primero hicimos una experiencia piloto y participaron cuatro o cinco materias de la promoción, y después lo hicimos extensivo a todas pero la promoción es con una calificación alta, tienen que tener de promedio ocho o más de ocho, eso le exime de dar el parcial final pero no lo exime de presentar un trabajo de síntesis, un trabajo integrador (Director de Estudios escuela F).

También este proceso implica llegar a una serie de acuerdos, entre el equipo de docentes, sobre los formatos de los “trabajos prácticos”. Se insiste en que los modos de presentación son un elemento importante para la articulación con el circuito de estudios superiores:

se hizo mucho hincapié en los formatos de la entrega de los trabajos prácticos, creamos un modelo de entrega de trabajos, monografías y tratamos de respetar todos el mismo modelo; el modelo está hecho en base a un modelo universitario, no es un modelo que inventamos nosotros, tratamos de respetar un formato ya preestablecido que nos parecía que respondía, que era lo suficientemente abarcativo como

¹²⁷ Adscripción laboral que remite a una formación docente disciplinar que obtura la mirada interdisciplinaria.

para que cualquier área más o menos pudiera manejar si tenía que encarar un trabajo de esas características (Director de Estudios escuela F).

Junto a esta cuestión de los “trabajos prácticos” se encuentra el tema de la evaluación y la promoción de las asignaturas. Aparecen así reflexiones más amplias al respecto: considerar “la evaluación como parte del proceso de enseñanza y la evaluación integradora (parcial) como instancia de aprendizaje” (Director de Estudios escuela L); “elaboración de instrumentos de evaluación más integradores” (Rector escuela G); “evidentemente lo de evaluación de proceso se encuentra atado a la metodología y esto les cuesta mucho a los docentes” (Rector escuela F). Todo esto señala la ruptura con las formas de evaluación presente en los cursos anteriores. En lo que respecta a la promoción hay una preocupación por diferenciar formas de promoción de acuerdo a los objetos de trabajo de cada una de las áreas: “nosotros empezamos a entender que las asignaturas que exigen una construcción espiralada del contenido, necesitan otras formas promocionales de evaluación, a modo de “parcialitos” que van dando cuenta del proceso de aprendizaje” (Rector escuela B) y, también, a partir del trabajo en clase y de las producciones realizadas: “se implementa un sistema de trabajos prácticos y de parciales diferenciados de acuerdo a la producción que los alumnos realizan en clase y a la calidad de los mismos” (Rector escuela B). Se instala un ejercicio para proponer diversos niveles de evaluación, nuevamente mutando la tradicional instancia evaluativa única y homogénea para todo el estudiantado. Esto exige a los docentes justificar las decisiones que toman al respecto y hacerlas pública ante el grupo de clase.

Indagar sobre las formas de construcción metodológica y sobre las concepciones de evaluación, sus criterios e instrumentos necesariamente lleva a plantear el tema de los procesos de selección, organización y secuenciación de los contenidos: “intentamos plantearnos contenidos obligatorios, optativos y de profundización a pesar de la dificultad ante el número de alumnos por cursos” (Rector escuela B) como una forma de acercar a intereses y necesidades en las opciones profesionales del estudiantado;

los cambios más significativos estuvieron orientados sobre todo al tema de poder acomodarnos un poco más (a la realidad del mundo universitario), por ejemplo: revisando contenidos, en matemática hicimos una modificación en la estructura de programas de primero a quinto con la finalidad de que los chicos en quinto vean contenidos que estén más cercanos a los contenidos de las carreras que tienen Matemática dentro de su plan de estudios, porque notábamos que algunas de los contenidos se daban en tercer año o en cuarto año y que después se daban otras cosas que no eran utilizadas en el ingreso a la facultad, lo que hacía que cuando entraban a la facultad se tuvieran que poner a revisar cuestiones que habían visto hace dos años, dos años y medio, tres años, entonces tratamos de hacer una modificación: conseguimos planes de estudio de la facultad como para ver con qué teníamos que terminar y que el salto en el ingreso a la universidad no sea tan abrupto; lo mismo hicimos en Filosofía, con el tema de Lógica por ejemplo, tratamos de establecer un parámetro que lo que los chicos vean en quinto año en Lógica les sirva de alguna manera para lo que después puedan llegar a

ver en algunas de esas materias, en Introducción al Pensamiento Científico (Director de estudios escuela F).

El trabajo sobre el contenido vuelve a traer como preocupación docente e institucional la selección de los textos. En los relatos de los directivos se detecta una tendencia a desterrar el texto único, estilo manual, modalidad predominante en los años previos de la escolaridad secundaria. El Rector de la escuela C resalta la importancia que adquiere “el armado de la bibliografía” y el Rector de la escuela G subraya “la inclusión de bibliografía de mayor complejidad a los libros de textos de nivel medio”. Esta inclusión de otros formatos textuales, genera la enseñanza de nuevas técnicas de estudio y de abordaje al texto más acordes con la modalidad de trabajo en el nivel superior. Comienza así un proceso incipiente de aproximación a las formas de lectura y escritura propias del nivel superior (Carlino, 2005). Las texturas crecen así en complejidad y en cantidad. Desde el Ministerio de Educación de la Nación se sostiene que, según indagaciones propias, los materiales producidos en Lengua y Matemática para el “Programa de Articulación” terminaron siendo apropiados por los docentes de quinto y sexto año de las escuelas secundarias.

A partir de esta reflexión sobre los distintos tópicos de la agenda didáctica para el último año de la escuela secundaria, se produce la creación de un dispositivo institucional de cronogramas en la mitad de las quince escuelas indagadas. Algunos de sus directivos argumentan que si el estudiante decide ausentarse, debe saber previamente cuál será el contenido y/o la actividad que se desarrollará en la clase a la que no asistirá. El Rector de la escuela C afirma que uno de los cambios didácticos en los docentes fue la “organización de cronogramas y la comunicación de la propuesta de aula”, el Director de estudios de la escuela F relata que

logramos estructurar un poco mejor la distribución de las cargas de los parciales, de la entrega de los trabajos de manera tal que no hubiera superposición de manera que los chicos pudieran llegar a tener un proceso medianamente acomodado; esto no fue una cosa gratuita ni una cosa que se produjo en un primer instante sino que al principio nos pasaba que había ciertos momentos que había una gran concentración de entregas de trabajos o de parciales y eso generaba muchas dificultades. Lo mismo nos pasó con las instancias de los parciales o de los exámenes finales.

Otros directivos dan cuenta de la presencia de organizadores como marcos de fechas, tanto para la vida estudiantil como para la docente, generados desde los propios equipos de conducción; así señalan los tiempos de trabajos prácticos, de parciales, de recuperatorios y re-incorporatorios en concordancia con lo pautado por la normativa. Aparecen también otros formatos de planificación, más cercanos a “hojas de ruta” o “herramientas” que “incorpora componentes e indicaciones estrechamente vinculados con las tareas a

desarrollar con los alumnos” (Augustowsky y Vezub, 2000:44). En cinco de las instituciones, el insumo de planificación es compartido con el estudiantado como un instrumento de trabajo al que se lo anexa con los primeros materiales de lectura. La normativa establece una estructura académica conformada por dos cuatrimestres en reemplazo de la tradicional de tres trimestres, lo que obliga al colectivo docente a reorganizar su propuesta de enseñanza porque debe otorgar unidad de sentido a cada cuatrimestre, más cuando ya no existe un promedio entre ambos sino que deben ser aprobados cada uno de ellos. No puede escapar de que este nuevo calendario escolar termina impactando en un ritual clave de la vida estudiantil: el viaje de egresados. Así lo narra la Directora de estudios de la escuela E: “a partir del cambio de registro de asistencia, los viajes de egresados se realizan indefectiblemente en vacaciones de invierno. Este tema no se cuestiona. Esto permite un aprovechamiento del tiempo de clases sin grandes distracciones”. Es importante señalar que todos estos dispositivos mencionados por los directivos fueron confrontados con sus producciones escritas.

Sumada a esta modificación de los tiempos escolares, también los modos de comunicación con los estudiantes del último año de la escuela secundaria se transmutan con el aporte de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. El Rector de la escuela D señala la incorporación de nuevos formatos de comunicación con el estudiantado: “en la página web del colegio los docentes de 5° año cuelgan sus propuestas de trabajo: desde los trabajos prácticos, pasando por avisos y hasta utilizan como un espacio para la consulta de los alumnos”. Otras instituciones han incorporado la presencia de las tradicionales carteleras en los pasillos, que se ubican en los espacios por donde transitan los estudiantes del último año de la escuela secundaria¹²⁸ y les brindan información específica., que incluyen datos del proyecto de articulación (cronogramas, agenda de parciales), avisos puntuales de algunos docentes (calificaciones de trabajos prácticos y parciales, recordatorios de lugares de compra de materiales o fotocopias) y otras informaciones de interés: propaganda de diversas universidades, difusión de eventos relacionados con la orientación vocacional-ocupacional, anuncios de clases de apoyo o de temas específicos de acuerdo a la carrera a seguir, información sobre pasantías¹²⁹.

Podemos concluir que el trabajo institucional dominante se concentra alrededor de lo metodológico (“trabajo práctico”, “trabajos integrados”) y de la evaluación (“procesual”,

¹²⁸ Observación realizada en las instituciones que permitieron una estancia más prolongada en terreno.

¹²⁹ Observaciones realizadas durante el trabajo de campo en aquellas instituciones que permitieron un acceso más prolongado en terreno.

“diferencial”); en menor medida, lo hace con nuevos textos y contenidos, situación que surge del diagnóstico realizado en el momento de implementación de la normativa. De esta forma, se instala una ruptura con el “cronosistema de la escuela secundaria” (Jacinto y Terigi; 2007:106), reproductor de los rasgos centrales de la escuela primaria y de la infantilización de los sujetos juveniles. Emergen procesos de regulación compartida de la tarea docente como antídoto contra los procesos de des-institucionalización de las escuelas (Tiramonti, 2011), convirtiéndose en escuelas con “carácter” y que “dejan huella” en los distintos actores institucionales¹³⁰. En este hacer compartido de directivos y docentes, se instalan otras expectativas más positivas desde los primeros hacia los segundos, elemento significativo que ayuda a la construcción de una buena escuela (Gvirtz *et al*, 2011:26).

Interrogados los directivos sobre los logros que consideran que el proyecto facilita en los estudiantes en relación con la articulación con el circuito de estudios superiores, sostienen de manera consensuada que les sirve para apropiarse de estrategias y técnicas necesarias para desenvolverse a futuro, disminuyendo así el impacto que provoca el pasaje al nivel superior: “les enseña algunas estrategias como: aprender a recuperar un parcial reprobado, organizar una bibliografía numerosa...” (Rector escuela C); “más allá de los contenidos que les sirven para el Ciclo Básico de la Universidad Nacional de Buenos Aires, se llevan estrategias y técnicas de estudio” (Rector escuela G); “el egresado/a logra organizar su tiempo adecuadamente, fortalecer su comportamiento autónomo, desarrollar la capacidad de buscar, organizar y jerarquizar información significativa, resolver parciales integradores que sintetizan saberes acumulados a lo largo del cuatrimestre” (Rectora escuela I); “conocen anticipadamente cómo van a ser sus estudios superiores” (Rector escuela N); “organización en los tiempos de estudio y responsabilidad para ordenar sus deberes académicos” (Director de estudios escuela L). Hay una incipiente construcción de otro oficio de ser estudiante en el fin de la escuela secundaria más allá de los contenidos (Viguera, 2013:47) y a través del aprendizaje de habilidades y de los componentes tácitos, implícitos presentes en la enseñanza universitaria (Coulon, 1995). Estas constataciones son coherentes con las afirmaciones de Braslavsky (1995) sobre la importancia “de trabajar sobre competencias fundamentales” en un contexto de reformas educativas para el nivel secundario, congruentes también con el desarrollo contemporáneo que adquieren las competencias genéricas cognitivas en el marco de la Unión Europea¹³¹ y en algunas universidades de la Argentina (Ezcurra, 2012; Bambozzi y Vadori, 2009; Araujo, 2008;

¹³⁰ Constatación que se retomará en el capítulo siguiente, a partir de la voz de los estudiantes.

¹³¹ Sáenz de Acedo Lizarraga, María Luisa (2010), *Competencias cognitivas en Educación Superior*, Madrid, Narcea.

Mastache, 2007) como elementos centrales en los procesos de transición interniveles. Numeroso material bibliográfico e investigaciones dan cuenta de la importancia que adquiere el trabajo sobre las competencias en la articulación entre niveles, es más, se profundiza la necesidad de pensar en términos de continuo entre el último año de la escuela secundaria y el primer año del tramo de la educación superior. Muchos de los directivos aportan los comentarios de los egresados que regresan a la escuela; esos comentarios son sumamente positivos del proyecto y confirman la afirmación anterior: “otro movimiento interesante se produce con los exalumnos cuando vuelven y agradecen la experiencia, nosotros aprovechamos para preguntarles por la bibliografía que están utilizando” (Rector escuela D); “manifiestan que de algún modo los inició en la modalidad de trabajo en los estudios superiores, aunque con matices atenuados” (Director de estudios escuela L);

todos los años nuestros egresados vuelven a decirnos que el sistema les fue sumamente útil para comprender sin dificultad los contenidos y poder resolver las distintas instancias de evaluación... expresan sentirse con una notable diferencia a favor cuando se comparan con estudiantes que tuvieron propuestas educativas tradicionales” (Directora de estudios escuela E).

Mientras están acá en algunos chicos genera ciertos resquemores, preferirían obviamente que sea mucho más light sobre todo en un año tan particular como es 5° con el viaje a Bariloche en el medio y todo. Entonces la sensación en el corto plazo es diversa, no hay coincidencia. En el mediano plazo lo que uno recoge es distinto, sobre todo los pibes que se han podido instalar en el ámbito universitario, en general la mayoría coincide en que el resultado es positivo (Director de estudios escuela F).

La escuela B aprovecha la entrega del título para que los egresados completen una encuesta sobre la experiencia de la escuela secundaria en general y, en particular, sobre el proyecto de articulación. Esta instancia de evaluación se realiza en los meses de mayo, cuando los estudiantes ya están insertos en el nivel superior y regresan a la escuela en búsqueda de su título: “es muy interesante la valoración que realizan de la propuesta de 5° año, dado que ya se encuentran en la universidad y se comparan positivamente con otros compañeros que no han tenido experiencias de este estilo en su escuela secundaria” (Secretaria escuela B)¹³². Los resultados tabulados de esta encuesta, por parte de un miembro del equipo de conducción, son entregados a cada uno de los docentes de quinto año, desglosando los comentarios individualizados sobre cada una de las asignaturas. Esta evaluación consta de *items* de valoración cuantitativos, y uno general cualitativo.

La síntesis de los logros que el proyecto de articulación brinda a sus egresados, en opinión de los directivos, se concentra en los componentes de la propuesta didáctica institucional de los docentes: estrategias y técnicas generales y específicas de trabajo. De este modo, hay un desplazamiento de la centralidad de la bibliografía y del contenido, que

¹³² Este elemento de comparación con sus pares del nivel superior, aparece también en el relato de los egresados del proyecto de articulación que se retoma en el Capítulo 7.

quedan ubicados en un segundo grupo de logros, hacia el trabajo con competencias generales motivado por los cambios producidos en sus concepciones de trabajo práctico y de evaluación, como fruto del trabajo institucional posterior a la implementación del proyecto. Finalmente, un tercer grupo de logros se concentra en el trabajo sobre actitudes que debe adquirir el futuro egresado: autonomía y responsabilidad frente al estudio, es decir, autogobierno. Este trabajo actitudinal con los estudiantes se refuerza con la preocupación del mundo adulto por acompañar, seguir, implicar a estos estudiantes en los procesos de su aprendizaje. Estos últimos logros se muestran como contrapartida de aquellas experiencias que dejaron de aplicar la normativa al centrar su atención en la irresponsabilidad, inmadurez y heteronomía de los jóvenes.

Sobre los aportes que el proyecto realiza en orden al establecimiento de un puente con el circuito de estudios superiores, predominantemente los directivos sostienen que su punto fuerte radica en la aproximación a la dinámica propia del nivel superior: “anticipa, pero con un marco de contención y acompañamiento que no van a tener en el futuro, algunas dinámicas propias del nivel superior, lo que permite aprender a resolver algunos de los problemas típicos del paso de niveles. En síntesis, sirve para ser estratégico en la universidad” (Rector escuela C); “permite transitar el último año de la escuela media aplicando metodologías propias del nivel superior” (Rectora escuela I). Añaden, además, los aspectos organizativos más ligados a la lógica propia de la educación superior dentro de esta contribución: “ayuda a organizar mejor los estudios con las dinámicas por venir y a manejar las asistencias-inasistencias” (Rector escuela C); se interactúa con “formas de trabajo más responsables e independientes y en la organización del tiempo, con una clara responsabilidad en el alumno” (Directora de estudios escuela E); “se ejercita a los alumnos en el ejercicio de la libertad responsable” (Rectora escuela I); “la modalidad fomenta la autonomía y el aprovechamiento responsable del tiempo, permite una distribución del esfuerzo y de las formas de organización superadoras” (Rector escuela M); “organizan sus tiempos, y tienen que incorporar el hecho de tomar apuntes” (Rector escuela N). Al pensar en detalle algunos aspectos de estas dimensiones, emerge nuevamente con fuerza el tema del trabajo con otro tipo de bibliografía y, consecuentemente, con sus formas específicas de abordaje: “el manejo de bibliografía variada y no solamente textos secundarios” (Directora de estudios escuela E); “inclusión de bibliografía de mayor complejidad a los libros de textos de nivel medio” (Rector escuela G) sumado a “la capacidad de buscar, organizar y jerarquizar información significativa” (Rectora escuela I). Por otro lado, se señala de forma recurrente la novedad de los formatos de evaluación en este régimen:

“tienen idea de lo que significa preparar un parcial” (Rector escuela N), “acercamiento a un modo de evaluación más susceptible de integrar aprendizajes” (Rector escuela G) y “la posibilidad de integrar conocimientos en parciales integradores y la resolución de problemas y la aplicación de conceptos a situaciones nuevas” (Directora de estudios escuela E). Finalmente, se puntualiza que “facilita inmensamente el aprovechamiento de todo el año de estudios ya que de algún modo neutraliza la sensación de que después del viaje de egresados se acaba el secundario” (Rector escuela C). Es así como, de modo prominente, se señalan las particularidades del régimen académico que permiten acercarse a las dinámicas propias del nivel superior: anticipa con contención y acompañamiento, es estratégico para este momento vital dado que posibilita la resolución de problemas que se presentarán y permite una organización personal de los tiempos de estudio. Por otro lado, el aporte se dirige nuevamente a los específicos aspectos didácticos: metodología propia del nivel superior, una evaluación diversificada y bibliografía universitaria. Finalmente, se señalan las actitudes de responsabilidad, autonomía y libertad responsable en el estudiantado.

Para estos directivos se trata de pensar como un continuo el último año de la escuela secundaria y el primer año del circuito de estudios superiores. De esta manera, pueden trascender su realidad inmediata de la escuela secundaria y ver la educación en su conjunto (Souto, 2005:4). Es de destacar el paso que realizan estos directivos, dado que las escuelas secundarias no cuentan con cotas de autonomía como sí las tiene la universidad para iniciar este tipo de propuestas de diálogo con otros niveles del sistema educativo.

Un grupo considerable de directivos hace referencia a la atención hacia el estudiante que aún se encuentra en la escuela secundaria, de allí la preocupación por el tema de su seguimiento y contención. Este es un tópico no menor dado que este tránsito da cuenta de un pasaje desde instituciones de trato más personalizado durante su escolaridad secundaria hacia otras más masificadas e impersonales (Carli, 2012). Se señala así la preocupación por encontrar otras formas de seguimiento frente al nuevo régimen académico, distintas a las acostumbradas a lo largo de los primeros años de la escuela secundaria. Este aspecto se constituye en una dimensión también formativa del proyecto, dado que se reconoce la importancia de ir construyendo actitudes de mayor independencia frente a los otros (familia, docentes) y responsabilidad ante su propio aprendizaje. Es así como dos rectores señalan la preocupación por la “inclusión de estrategias de seguimiento de los alumnos a lo largo del cuatrimestre sin las clásicas pruebas y lecciones diarias” (escuela G) unido a la “contención del alumnado con estas dinámicas y la comunicación con las familias”

(escuela C). El Rector de la escuela B señala la modificación del rol de los docentes tutores del último año de la escuela secundaria, es decir, es un rol que necesita ser revisado a la luz de lo anteriormente explicitado. También el Rector de la escuela M hace referencia a la existencia de un “docente que coordina el sistema preuniversitario y que trabaja en equipo con el director y los docentes”. El tema de la comunicación con las familias también emerge en el discurso de otros directivos: “implementamos informes orientadores a las familias” (Directora de Estudios escuela E). En las reuniones de mitad y de fin de año, donde se evalúa la marcha del proyecto con las familias, el resultado es positivo: “en general, las familias valoran la preocupación de la escuela por prepararlos mejor para la universidad” (Rector escuela G). Esta consideración hacia el grupo familiar aparece también en el análisis que realiza Veleda (2012) sobre la preocupación y las motivaciones de los sectores medios¹³³ ante la elección de la escuela secundaria que es vista

como la prolongación de la formación de base, preparatoria para el ingreso a los estudios superiores. Esta intención explica que emerjan en los discursos de las familias expectativas características respecto de la escuela, tales como la adquisición del hábito del estudio, la responsabilidad, la organización, la autonomía, el pensamiento crítico, etc. En efecto, al interrogar a los padres acerca del proyecto de futuro, en la mayoría de los casos manifestaban la clara intención de que sus hijos continuasen con estudios superiores, por la necesidad de acumular títulos más elevados para acceder en mejores condiciones al mercado de trabajo (225).

Esta sinergia con las familias de los estudiantes, más la capacidad de lectura de las expectativas familiares y de las trayectorias de egreso de los estudiantes, sumada también a la insatisfacción con el formato escolar de la escuela secundaria, brinda entidad a la propuesta de implementación de dicho proyecto de articulación. Encolumna así a estudiantes y a sus familias en un único sentido en el final de la escuela secundaria. La constatación sobre el declive de las instituciones y el debilitamiento del proyecto universal moderno (Dubet, 2006) nos hace pensar en que ya no hay un sentido único y universal, sino una diversidad de sentidos, algunos de los cuales se proyectan hacia el futuro. Son los mismos actores que “hacen” la escuela los que van construyendo significaciones en torno a ella y en ella. La elección familiar y, en algunos casos, de los mismos estudiantes, del tipo de institución a la cual asistir, la pertenencia a ciertos sectores socioeconómicos, genera que prevalezcan algunos sentidos más que otros. Se trata de instituciones que ya tienen una orientación fuerte, que condicionan en cierto modo los sentidos que los alumnos construyen en y sobre la escuela secundaria. En esta dirección, Urresti (2012:6) señala que

los chicos de los sectores medios son estudiantes de “flujo empujado”, como en la antigua fabricación industrial, la producción va de atrás para adelante. Lo que “empuja” es la familia. El discurso de “tu

¹³³ Se trata de sectores medios-medios, los mismos que integran nuestra muestra, pero para el caso de la provincia de Buenos Aires. La investigadora también indaga las motivaciones de los sectores medios-bajos y medios-altos.

bisabuelo era analfabeto, tu abuelo terminó la primaria, tu papá terminó la secundaria, vos tenés que ir a la universidad” es un mito que contagia.

Cuando se indaga con los directivos sobre el rendimiento del estudiantado con este proyecto se encuentran coincidencias entre las diversas instituciones. La más convocante es la que expresa un Rector (escuela C): “se generó una sensación (en la escuela) de que 5° año es diferente, que se estudia”; se subraya que en quinto año también se estudia: “el rendimiento es mucho mejor, con mayor compromiso y responsabilidad” (Directora de estudios escuela E); “el rendimiento académico mejoró notablemente. La exigencia y asunción de mayores responsabilidades fomenta un perfil de alumno que se refleja en conductas reales comprometidas con el aprendizaje y con mejores resultados” (Rectora escuela I). También se señala que “en cuanto al modo de estar, se los ve más concentrados” (Rector escuela G) sobre todo a partir del segundo cuatrimestre dado que, en general, el primer cuatrimestre presenta un menor rendimiento, lo que evidencia que se aprendió al revertir esta situación con el correr del año. Otra mirada sobre el tema la ofrece el Director de estudios de la escuela B: “aquellos estudiantes que se encuentran demasiado sobreadaptados al régimen de evaluación de la escuela secundaria y que son estructurados, el primer cuatrimestre los descoloca un poco con esta propuesta”. Por otro lado, los directivos dan cuenta de que a comparación con el tradicional régimen de evaluación, calificación y promoción, el porcentaje de egresados con este régimen es mayor: “tenemos pocos alumnos que aún deben asignaturas” (Rector escuela D); “se mantiene en un 10%” (Directora de estudios escuela E). El Rector de la escuela B relata que

para mostrar el beneficio del proyecto, realizamos con la secretaria un seguimiento de las cohortes escolares que egresaron desde el año 1987 hasta el año 2006 y se pudo observar cómo aumenta la cantidad de estudiantes que se reciben en los tres momentos pautados por la nueva normativa: noviembre sin recuperatorio, noviembre con recuperatorio, examen de diciembre y examen de marzo, disminuyendo así la cantidad de estudiantes con asignaturas pendientes.

Es así que nos facilita el material donde, mediante cuadros y gráficos, se constata la anterior afirmación. Desde la aplicación de la normativa, el porcentaje de egresados en turno ordinario de marzo se mantiene estable entre los rangos de 80,32% (año 1994) a 91,3% (año 1999), mientras que en los años previos varía notablemente de 91,78 % (año 1987) a 54,4% (año 1990). También se encuentran afirmaciones que sostienen que aquellos estudiantes que venían arrastrando una escolaridad con sobresaltos, la continúan con esta propuesta. Solo un Rector (escuela N) señala que el rendimiento es bajo, y lo adjudica a las dificultades para organizarse por parte de los estudiantes. Un Director de Estudios (escuela L) señala la presencia del “año sabático”, a modo de una especie de “moratoria” para la

finalización de la escuela secundaria, pero no lo atribuye al proyecto de articulación dado que lo ve en otras experiencias institucionales que no aplican este proyecto particular.

En la instalación, puesta en marcha y evaluación de la norma, los directivos contaron con los supervisores apoyando su trabajo: “yo me encontré con mucho apoyo por parte del supervisor... me recomendaba trabajar con los docentes el tema de la evaluación en proceso, dado que era un punto débil que él veía y una fortaleza a trabajar por parte de la institución” (Rector escuela F); el mismo Rector señala que el supervisor le recomendaba que los docentes diferenciaron las evaluaciones de acuerdo a la asistencia, por ejemplo. El Director de Estudios de la misma escuela aporta los consejos que le daba el supervisor:

si existía esa instancia de promoción que en realidad el régimen no lo contempla, esta no puede invalidar la figura del parcial final; pero el formato del parcial final, cada instituto lo puede dar de la manera que le parezca: puede ser un parcial integrador domiciliario, puede ser un trabajo práctico... pero tiene que existir la instancia de final, nos decía.

Este acompañamiento es lógico si lo relacionamos con la descripción realizada en el capítulo anterior sobre la circulación de la normativa en cuestión, co- responsabilizándose en la implementación. Así, el aporte de la supervisión rompe con una tradición homogeneizadora para las escuelas y avanza más allá de lo prescripto por la norma, para adaptarse a las realidades contextuales de las instituciones a partir de subrayar una función de asesoramiento en la dimensión pedagógica (Dufour, 2008) en su tarea, de convertirse en un “facilitador organizacional” y orientador (Gvirtz y de Podestá, 2009) y de brindar apoyo y acompañamiento a los directivos.

Dominantemente, los directivos consultados se encuentran satisfechos con la propuesta y con la concreción entre sus expectativas iniciales y lo que va sucediendo con el proyecto: “a mí esta experiencia me enriqueció como docente, me desafió como directivo... creo que a todo el equipo de conducción” (Rector escuela B); “mi experiencia es positiva, por un lado he visto cómo se fue aprovechando el estudio en 5º año, por otro ha facilitado el trabajo con los docentes, es una herramienta útil ya que encuadra la experiencia del último año en algo diferente que va preparando un cambio sustantivo” (Rector escuela C); “(mi experiencia es) positiva en el monitoreo cotidiano de la tarea docente, el seguimiento de alumnos y la comunicación con las familias, tarea que hacemos junto al preceptor, la profesora tutora y el equipo de orientación” (Rector escuela G); “sumamente positiva, conducente a una mejor preparación del alumno para los desafíos propios del nivel superior y su inserción en el mundo del trabajo” (Rectora escuela I). Por su parte, dos directores de estudio manifiestan que su experiencia es “altamente positiva, es fundamental realizar un gran trabajo de articulación y acuerdos curriculares con los

docentes y de seguimiento con los tutores de los cursos” (escuela L) y desde la escuela E se relata la experiencia personal como

muy buena, interesante y además gratificante, pues se pueden ver los resultados en poco tiempo. Resulta un verdadero desafío generar propuestas educativas que permitan que los alumnos tengan una mayor autonomía, sean más críticos y responsables, que aprendan a elegir, a tomar opciones, este es un eje central en quinto año. Las respuestas son muy positivas y alentadoras para seguir mejorando la propuesta.

Esta situación gratificante, no les impide realizar ciertos señalamientos críticos a la política de articulación que llevan adelante las universidades, en especial la Universidad Nacional de Buenos Aires, a donde se dirigen la mayoría de sus egresados:

Mi experiencia en la UBA¹³⁴, haciendo el CBC y los primeros años de una carrera (Geología), me mostraron que el CBC obra a modo de un gran filtro para que queden alumnos en el camino, y quedan grandes cantidades sobre todo en el área de las ciencias exactas y naturales (puntualmente la cátedra de “Álgebra”). Por eso creo que hay que acompañarlos en el secundario” (Rector escuela F).

El problema más grande es que nosotros podemos realizar una serie de innovaciones, de cambios en la escuela secundaria pero lamentablemente la universidad sigue sosteniendo prácticas docentes muy tradicionales, iguales a las que cuando uno cursó... por otro lado, la entrada a la universidad, por lo menos en la UBA, se presenta como una especie de ingreso encubierto...” (Rector escuela D).

Estas afirmaciones muestran la necesidad de revisión del trabajo institucional en el primer año del nivel superior, reclamada por los directivos del nivel secundario. De esta forma, se alinean con los resultados de investigaciones recientes al respecto que muestran la importancia de un trabajo institucional diferente en los primeros años del nivel superior. Estos cambios involucran a universidades públicas, privadas y al circuito superior no universitario. Los trabajos de Tinto (2008) para el caso de los Estados Unidos, con su modelo de integración académica y social, como los de Yorke (2008) para la realidad europea en general y Gran Bretaña en particular, resultan esclarecedores, como también lo es el movimiento de conferencias nacionales e internacionales sobre la experiencia del primer año universitario y de sus estudiantes en esta transición de un nivel a otro, originado en los Estados Unidos en el año 1986 y que se difunde en Australia desde el año 1995, y atraviesa hoy Nueva Zelanda, Reino Unido y Sudáfrica. Estos espacios se convierten en ámbitos de circulación de investigaciones, experiencias y publicaciones periódicas; como también cuestionarios, encuestas... que, en algunos casos, cobran dimensión nacional (Australia, por ejemplo). Como resultado de estas iniciativas se difunden los dispositivos de “Seminarios de Primer Año”, las “Comunidades de Aprendizaje”, “Aprendizaje en Servicio”, “Cursos Intensivos de Escritura”, “Aprendizaje en Colaboración”..., y se constituyen como experiencias curriculares de “alto impacto” para la retención de los

¹³⁴ Universidad Nacional de Buenos Aires.

estudiantes en el nivel superior (Ezcurra, 2012:29 y 48). En este sentido, el grupo de investigación TRALS¹³⁵ de la Universidad de Barcelona señala que

estos estudios destacan la importancia de las primeras experiencias universitarias para explicar la adaptación a la universidad a largo plazo, ya que suponen el primer balance de la congruencia de las opciones y elecciones del estudiante y son esenciales para contrastar la adecuación de sus proyectos y expectativas a la realidad (Álvarez González, Figuera Gazo y Torrado Fonseca, 2011:17).

En Latinoamérica, la atención comienza actualmente a centrarse en primer año. En esta dirección los trabajos de Ana María Ezcurra y Anahí Mastache para nuestro país muestran potencialidades de análisis e intervención institucional. La experiencia de la provincia de Buenos Aires entre sus escuelas secundarias y las diversas universidades enclavadas en su territorio, con la mediación del gobierno nacional, apuntan también en este sentido. De esta manera, se corre el eje de análisis de las dificultades del estudiantado hacia las representaciones docentes sobre el alumno esperado y la planificación curricular de un primer año universitario, lo que involucra ahora a la institución de nivel superior en su conjunto:

(...) es imperioso rebasar la aproximación hegemónica, de cambio marginal, con centro en los alumnos, y así emprender una estrategia de reforma educativa radical, sistémica, con eje en remover el *habitus* académico dominante y sus efectos excluyentes... Ello exige, ante todo, revisar el capital cultural esperado y sus supuestos acerca de conocimientos, habilidades y hábitos críticos de los estudiantes en el punto de partida. Entonces, una estrategia con foco en primer año que enseñe lo omitido y valide. Asimismo, una estrategia curricular, y por ende universal, para todos, que supere la focalización prevalente. En ese marco, una estrategia de integración académica que amengüe la fragmentación del currículo y que, además, apunte a crear comunidad –a una mayor integración social, pues-. A la vez, una estrategia que contemple la opción de incluir estructuras curriculares de alto impacto en los planes de estudio. Por último, una estrategia curricular, sí, pero también didáctica, que priorice el papel de las prácticas de enseñanza y su rol en la implicación académica de los alumnos (Ezcurra: 2012, 84).

En la misma dirección, Mastache (2007:219) afirma que “solo reconociendo que debemos adaptar nuestros modos de enseñar, nuestras técnicas y estrategias didácticas podremos pensar en alternativas que puedan resultar adecuadas al perfil de los alumnos actuales”. Estas constataciones también son reforzadas desde planteamientos más generales sobre el cambio en el nivel superior en diálogo con la escuela secundaria. Así, Schiefelbein y Zúñiga (2001:7), en el marco de la “Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe”, UNESCO, diagnostican que “la Educación Superior utiliza una tecnología educacional relativamente tradicional” a lo que se suma

la baja valorización universitaria de la pedagogía en la formación y la evaluación de un académico...(lo que hace necesario) crear oportunidades de formación y de perfeccionamiento educativo para los profesores, para facilitar la comprensión de la perspectiva educativa de la

¹³⁵“Transiciones Académicas y Laborales” perteneciente al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), creado en el año 1997.

Universidad y para favorecer su expresión personal en la producción de escritos de encuadre pedagógico y de investigación y de creación personal, que lleven a beneficiar su pedagogía y a subrayar su contribución intelectual a la comunidad académica...orientar la clase como una interacción preparada, un plan de preparación de actividades académicas, que lleve al diálogo, hacia la construcción colectiva de conocimientos y de prácticas. Una clase dialogal debiera ser el medio más adecuado para favorecer el desarrollo de la autonomía intelectual del estudiante y para permitirle al profesor estructurar en forma cada vez más explícita su plan de enseñanza (10).

A lo señalado, estos autores añaden la formación preuniversitaria y sostienen así el despliegue de una “estrategia integral de aprendizaje” (9). También otros trabajos alertan sobre el desconocimiento que posee el nivel superior del nivel antecedente, específicamente de sus contenidos de enseñanza. Para el caso español, Viñao Frago (2011:30) describe el encuentro entre el nivel superior y la escuela secundaria bajo los siguientes términos: “al tiempo que la universidad, centrada en sí misma, se desentiende de un nivel educativo hoy en peligro de extinción, que en su origen fue una creación o necesidad suya”.

En este “puente” entre ambos niveles, que es la articulación, Grimbe (2010:120) afirma que una de las competencias que debe reunir hoy un directivo de educación secundaria es la de “generar políticas de intercambio con el mundo de los estudios superiores y con el mercado laboral: escuela como muro versus preparación desde adentro para el afuera”. Desde esta preocupación los directivos plantean acciones a encarar en pos de ir perfeccionando la propuesta de articulación. Así hablan de la posibilidad de cuatrimestralizar la totalidad de las asignaturas, ante la ausencia de signos de modificación alguna de los planes de estudio de la escuela secundaria¹³⁶. Motiva dicha propuesta la presencia de planes con quince asignaturas en el último año (escuela D). Otras instituciones estudian el tema de la asistencia y aplicarla de modo diferencial a los estudiantes y a las asignaturas (escuela F), es decir, no para todas las asignaturas ni para todos los estudiantes. Otra institución (escuela B) lleva adelante una transformación de dos asignaturas de dos horas cátedras semanales en dos asignaturas cuatrimestrales, con la debida autorización de la supervisión. En algunas de las instituciones se instala la preocupación por la presentación del proyecto a los estudiantes del año anterior: “se hace necesario presentar el proyecto a cuarto año y realizar alguna experiencia de articulación con el proyecto en algunas materias en el último trimestre” (Director de estudios escuela B). Otras instituciones piensan en la realización de jornadas introductorias al proyecto o de

¹³⁶ En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, este proceso de adecuación de los planes de estudios de nivel secundario a lo normado por la Ley de Educación Nacional 26.206 y por las Resoluciones del Consejo Federal de Educación comenzará a implementarse para el año 2014 como experiencia a escala a pedido de las instituciones, y de forma masiva se aplicará al año siguiente.

ambientación previa al inicio de las clases del último año de la escuela secundaria o durante las primeras dos semanas del ciclo lectivo.

Muy pocas de las instituciones indagadas realizan un seguimiento sistemático de la trayectoria educativa de sus egresados. La escuela F, ubicada en el barrio de La Boca, mediante su “centro de exalumnos”, indagó las carreras que siguen los egresados de los años 2004 al 2006 y constatan que de 73 respondientes, sobre un total de 120, solo 5 no estudian. Tendencia que marca la necesidad de prosecución de estudios superiores de estas nuevas generaciones a modo de “gratificación diferida” (Kantor, 2008).

Estas aportaciones se inscriben en dirección a modificar la estructura organizativa heredada de las escuelas (Gather Thurler y Maulini, 2010) y, en especial, otra forma de trabajo entre directivos, docentes y estudiantes. En el mismo sentido se manifiestan Tyack y Cuban (1995) al sostener que el cambio en los patrones organizativos básicos exige no simplemente añadir nuevas rutinas al trabajo del profesorado, sino sustituir los esquemas tradicionales y convencer a familias, estudiantes y ciudadanos de las bondades del cambio. Consideramos que el trabajo de los directivos avanza en esta dirección y que el proyecto se presenta como un cambio en la gramática tradicional de la escuela secundaria. Además, constata la preocupación de estas escuelas secundarias sobre el tema de la articulación y se interroga sobre la autocrítica de la universidad ante el mismo.

Universidad de

Docentes¹³⁷

San Andrés

¿Quiénes son estos 58 docentes que han respondido a la encuesta o han participado de las entrevistas? Un 46% de la muestra está constituida por docentes mujeres. En cuanto a los años de trabajo en el nivel secundario, se trata de docentes que se distribuyen proporcionalmente en dos grupos: un grupo con más de veinte años de antigüedad en la docencia del nivel secundario (34%) y otro grupo que posee entre diez y veinte años de trabajo en el nivel (54%). Un porcentaje muy reducido (10%) de estos docentes presenta menos de diez años de experiencia en la escuela secundaria. Es interesante señalar que en este primer grupo se encuentra un número significativo de docentes mujeres con edad y antigüedad próxima a la jubilación. Estos datos son consistentes con los aportados por el Censo Nacional de Docentes 2004 (DINIECE, 2008), donde se alerta sobre el

¹³⁷ Identificamos a cada miembro perteneciente a la clase institucional docente con la letra “D”, un número correlativo por cada institución “D 1” y la letra que identifica cada una de las instituciones “B”. Ejemplo: “D 1, B”. El dato de la institución de pertenencia es a los fines organizativos de la muestra, dado que interesa la voz del colectivo docente sobre la propuesta de articulación y no una comparación de las instituciones, lo que correspondería a otro trabajo.

envejecimiento del plantel de profesores con una edad promedio de 41,6 años, y la permanencia estable de la participación de las mujeres en el nivel. El 24% de los docentes respondientes también trabaja en el nivel superior, distribuidos proporcionalmente entre el universitario y el terciario.

Con respecto a las titulaciones de los docentes, predominantemente poseen titulaciones de nivel terciario no universitario, un 68%, y el 20% posee título universitario. Un grupo muy reducido, compuesto por seis docentes, posee titulaciones de ambos niveles (11%), y encontramos un solo caso con título de nivel secundario técnico que lo habilita para determinadas asignaturas en la escuela técnica. Siete de estos docentes han realizado una experiencia de “complementación curricular” y obtuvieron el título de Licenciado en Educación, y en un caso nos encontramos con un título de Maestría en psicología del aprendizaje. Datos también consistentes son los aportados por el Censo Nacional de Docentes 2004, al señalar el mejoramiento de los niveles de formación docente para el nivel secundario y la presencia de un porcentaje algo mayor que tiene estudios superiores en gestión privada en comparación con gestión estatal (DINIECE, 2008).

Este dato nos ayuda a pensar los términos de la articulación con el circuito de estudios superiores, con una población docente que solamente se desempeña profesionalmente en el nivel secundario, lo que se presenta como un desafío para los equipos directivos, e instala la necesidad de una auténtica capacitación en servicio. Esta muestra de docentes contrasta con la de otros trabajos de investigación donde se indaga sobre la selección de docentes con experiencia y títulos universitarios para aquellas escuelas de gestión privada que articulan con los estudios superiores y que reclutan a sectores medios altos entre su población estudiantil (Tiramonti y Ziegler, 2008). Se trata de docentes que poseen “un vínculo activo con el conocimiento (pertenecer a un equipo de investigación pública, ser docente universitario) en escuelas progresistas que reciben sectores medios” (Arroyo y Poliak, 2011:28).

A continuación realizaremos un análisis general de las respuestas obtenidas referidas al proyecto de articulación. Dada la muestra de docentes reunida, el análisis se realiza a partir de la presentación cuantitativa de los datos. Cincuenta docentes (88%) expresan que el aporte principal al tema de la articulación que presenta el proyecto reside en la consolidación de “técnicas de estudio”, “competencias”, “estrategias cognitivas” y “saberes propios” del nivel superior. Señalan un proceso de construcción del oficio de ser alumno (Ezcurra, 2011; Bracchi, 2007; Perrenoud, 2006) que se aleja del nivel secundario y se aproxima a los requerimientos del nivel superior. Se trata de procesos de “estudiantar”

a los futuros egresados de la escuela secundaria en camino hacia el primer año de estudios superiores. En esta misma dirección, Coulon (1990) propone un trabajo pedagógico-didáctico para adquirir los “códigos implícitos”, la “información tácita” y las “rutinas ocultas” propias de la universidad como modo específico de articulación; esto le permite al estudiante desempeñarse con “soltura” y realizar un “proceso de afiliación intelectual” para insertarse en el nuevo nivel educativo sin dificultades. Complementando esta observación, Devlin (2009) y Collier y Morgan (2008) subrayan la importancia de trabajar con los estudiantes para que reconozcan y respondan a las expectativas implícitas del docente, temática no menor, dado que obra como un condicionante de éxito o fracaso académico. Nuevamente, es importante señalar el desarrollo actual que presente el tema de las competencias¹³⁸ en la temática específica de articulación entre el nivel secundario y superior (Bambozzi y Vadori, 2009; Camilloni, 2009; Yorke, 2008; Custodio, 2008; Adelman, 2006 y Kuh, 2005b; el trabajo de la Unión Europea, desde la psicología del pensamiento, a través del análisis que aporta Sáenz de Acedo Lizarraga, 2010). La reflexiones de estos docentes coinciden con la investigación de Gairín Sellán *et al* (2009:41) quienes señalan la significación del trabajo anticipado con técnicas de estudio que el estudiante se encontrará en la universidad; por su parte, los aportes de Álvarez González *et al* (2011:25) sostienen que la labor orientadora en la transición bachillerato-universidad debe dirigirse, entre otras cuestiones, “al desarrollo de las destrezas académicas e intelectuales (procesos de aprendizaje, toma de decisiones)” y, desde Argentina, con Araujo (2009:2) que manifiesta “la importancia de trabajar competencias y conocimientos necesarios para un mejor desempeño académico en la carrera elegida... y capacidades inherentes a la situación de ser alumno universitario...”⁽⁵⁾, temática abordada desde las políticas públicas en Argentina: “Seminario Taller Inter CPRES. Articulación Universidad-Escuela Secundaria. Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior”¹³⁹. De ahí la importancia de identificar conocimientos y destrezas generales que debe brindar la educación secundaria obligatoria, y que son necesarias para la universidad (Araujo, 2006), tratando de arribar a acuerdos sobre competencias para el acceso a la educación superior (Bambozzi y Vadori, 2009; Araujo, 2007).

¹³⁸ No desconocemos la controversia que se genera actualmente alrededor de dicho concepto, su sinonimias (“capacidades”, “conocimiento socialmente productivo”, etc.) y su polisemia, como la existencia de múltiples clasificaciones. Nos acercamos a la definición de Perrenoud (2000:9): “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos”.

¹³⁹ Ministerio de Educación de la Nación (2007), Buenos Aires.

Este aporte específico del proyecto se encuentra en la dirección de un trabajo de articulación alrededor de competencias generales (Corominas, 2001) o básicas (Pugliese, 2005:235 y Rodríguez *et al*, 2004). Para Brownell y Swaner (2008) se trata de “habilidades básicas de estudio” que, según Engle *et al* (2006), les permiten a los estudiantes persistir más que ingresar a los estudios superiores. Las experiencias de las “comunidades de aprendizaje” y los “seminarios de primer año” ya reseñados apuntan sobradamente en este sentido. El “saber estudiar, saber aprender y saber pensar” (Ezcurra, 2011), la “alfabetización académica” (Carlino, 2005), la “resolución de problemas” (Sáenz de Acedo Lizarraga, 2010) y la utilización del pensamiento abstracto y crítico, los hábitos de estudio sistemáticos (Mastache, 2007), el manejo de diversas fuentes de información, la utilización de herramientas informáticas, las habilidades metacognitivas¹⁴⁰ y el auto-monitoreo (Tinto, 2009) sobre el estudio forman parte de este trabajo de enseñar competencias generales o básicas. Es evidente que estas competencias deben trabajarse en la escuela secundaria y durante el primer año de los estudios superiores en las planificaciones de todas las asignaturas, para conformar una propuesta curricular planificada como un todo (Ezcurra, 2011). En este sentido, Mastache (2007:215) sostiene que

las competencias académicas se adquieren y desarrollan durante toda la escolaridad. En la universidad, suelen ser consideradas, en general, como un requisito para iniciar los estudios y, por consiguientes, como un capital cultural que los alumnos deben haber desarrollado con anterioridad. En consecuencia, raramente los profesores universitarios las consideran como un contenido a ser abordado en sus asignaturas. (...) Actualmente, tanto la escuela media como los primeros años universitarios se ven frente al desafío de generar o intensificar acciones que permitan que sus estudiantes adquieran y desarrollen un conjunto de competencias académicas en niveles adecuados.

Además, la bibliografía especializada reconoce que estas competencias no solo son necesarias para la articulación con los estudios superiores, sino que también lo son para la inserción laboral y para desenvolverse solventemente en la sociedad. Un grupo reducido de docentes también lo reconoce, al señalar que este proyecto es funcional tanto para la continuidad de los estudios superiores como para la inserción laboral¹⁴¹.

Para los docentes, todos estos aspectos se encuentran determinados y facilitados por la estructura académica que propone el proyecto. La presencia de una organización cuatrimestral les permite un desarrollo del contenido sin necesidad de cortes arbitrarios para calificar, un incremento del volumen del contenido a estudiar, una mayor integración y profundidad en los temas abordados, una mirada más global sobre el contenido en

¹⁴⁰ Se trata de un conocimiento acerca del conocimiento y sobre la reflexión de los propios procesos del aprender, a modo de auto-control, auto-análisis reflexivo de los procesos cognitivos.

¹⁴¹ Se trata de docentes que se desempeñan en instituciones (B y L) donde se acompaña el proyecto de articulación con un proyecto de prácticas laborales no rentadas (pasantías) y en una escuela de orientación técnica.

diálogo con otras disciplinas y, explícitamente, “con lo solicitado en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires”. Para la realización de este trabajo se apoyan en otro tipo de bibliografía más cercana al nivel superior, y abren la posibilidad para la presencia de bibliografía optativa y ampliatoria de acuerdo a las inquietudes del estudiantado. Los docentes dan cuenta, en sus respuestas, de un cambio en la dinámica de sus clases; así aparecen la “construcción de monografías y ensayos”, “menos dictado y más toma de apuntes”, “estrategias de investigación”, “cumplimiento de pautas formales de presentación de trabajos”, “trabajo con análisis de casos”, “búsqueda de distinto tipo de material de estudio”, “selección de temas para su estudio”, “trabajo con problemas reales contemporáneos”. Otro conjunto de docentes¹⁴² manifiesta la presencia significativa de “trabajos integradores” o “por proyectos” entre dos o más asignaturas, que permiten al estudiante entablar otra relación diferente con el contenido.

Para algunos docentes, el aporte específico del proyecto se realiza a partir de la comparación con lo que ocurre en los años anteriores de la escuela secundaria, en otras escuelas que no aplican el proyecto y en la mirada institucional puesta en la articulación:

con respecto al plan tradicional que se utiliza en otras instituciones, nuestros alumnos tienen la oportunidad de experimentar anticipadamente la presión extra que significa encontrarse en un lapso corto con una preparación de una gran cantidad de exámenes. Marca una diferencia importante con el plan tradicional. También es cierto que esto se ve bastante amortiguado al incorporar la posibilidad de promocionar. Si bien estoy de acuerdo con las ventajas que les significan a nuestros alumnos la promoción de las materias con 7,5, también es cierto que se diluye la intención original del plan. Termina siendo algo intermedio (D 8, L).

La implicación en el proyecto por parte de un número considerable de docentes los motiva para seguir profundizando en su práctica de enseñanza, aunque se encuentren próximos a jubilarse: “es fundamental no quedarme en el discurso o deseo de la articulación y concretarla desde variados aspectos” (D 2, D).

En segundo lugar, y ligado al planteo anterior sobre los aportes del proyecto a la articulación con el circuito de estudios superiores, más de la mitad de los docentes (60%) señalan la organización y el control de los tiempos de estudio por parte del mismo estudiante, asumiendo actitudes de responsabilidad, compromiso y madurez con la tarea. En esta misma dirección, también para un poco más de la mitad de los docentes (53%), la presencia de un nuevo régimen de asistencia instala actitudes de autonomía, libertad e independencia en el estudiantado, “un mayor protagonismo en la organización de su propio aprendizaje”, “menos dirigido por el adulto”. Manifestaciones actitudinales propias del nivel superior. Estos dos últimos agrupamientos por parte de más de la mitad de los

¹⁴² Se trata de docentes que se desempeñan en tres instituciones: G, B y L.

docentes indagados, nos permite vislumbrar el trabajo alrededor de las “habilidades emocionales” (Tinto, 1993), “competencias psicosociales” (Mastache, 2007), “competencias transversales” (Araujo, 2007), relacionadas con actitudes y comportamientos no cognitivos. Dentro de este tipo de competencia podemos identificar la “planificación y organización del tiempo de estudio” (Camilloni, 2009:281; Yorke, 2008 y Custodio, 2008), la “imagen de sí mismo” (Engle, Bermeo y O’Brien, 2006), la “responsabilidad en el avance de su estudio” (Tinto, 1993), el “compromiso e implicación con el estudio” (Ezcurra, 2011: 64), la “motivación” (Gairín Sallán *et al.*, 2009), la “satisfacción” (Weiss, 2012; Salmela Aro y Tynkkynen, 2010) y la “alegría de la autorrealización” (Sáenz de Acedo Lizarraga, 2010) y la “independencia y autonomía para el estudio, para el cumplimiento de horarios” (Corominas, 2001). Se trata de pensar en un trabajo más autónomo para los últimos años de la escuela secundaria (Feldman, 2009:73), buscando “que el alumno se instale como protagonista de su propia formación, es decir, empoderarlo como estudiante para que pueda tomar en sus manos la responsabilidad de la educación” (Cerrutti y Binstock, 2010: 41).

Finalmente, un poco más de un cuarto de los docentes (33%) expresan que el proyecto le permite al estudiantado anticipar lo que vendrá en un espacio contenido, más protegido, que le posibilite una adaptación al nivel superior menos traumática. Se trata entonces de una especie de entrenamiento, al decir de algunos exalumnos del proyecto recuperado por sus docentes. Es así como los docentes describen que el proyecto “simula”, “capacita”, “minimizando los impactos a futuro”, requiriendo de los estudiantes “esfuerzo y perseverancia”. El docente 18 L, con un año de antigüedad en la docencia y en la institución, describe que se trata de “un no tan abrupto acostumbramiento al ritmo, estilo y exigencia que requieren los estudios superiores además de despertar un mayor interés y estimular a los alumnos a abordar ese tipo de estudios de manera inmediata al egreso”. En el mismo sentido, la investigación de Cerrutti y Binstock (2010,40) refuerza la importancia de “que el estudiante se familiarice con el espacio universitario para que no sea algo ajeno y vedado”. Es un tomar contacto con lo que vendrá pero rodeado de una “ética del cuidado” (Fullán y Hargreaves, 1997:46 y Bracchi, 2013:323) por parte de los docentes de la educación secundaria. Estas respuestas de los docentes nos instalan el tema de la libertad que rodea el espacio universitario y el efecto de descolocación que sufre el estudiantado que proviene de instituciones de educación secundaria más “controladoras de la energía de la juventud” (Kaplan, 2013:351) y del movimiento de los estudiantes en pos del “orden y automatización” (Palamidessi, 2000:219). El trabajar sobre estas “habilidades blandas” se

constituye en otro componente significativo de un proyecto de articulación, mediado por un régimen académico que brinda una mayor libertad al estudiantado y la habilitación de un “ensayo protegido” sobre lo que se encontrarán en el nivel superior, especialmente en la universidad.

El siguiente cuadro resume el porcentaje de respuestas sobre los logros del proyecto relatados desde la perspectiva de los docentes:

Cuadro 6.1. Aportes pedagógico-didácticos del proyecto en vistas a la articulación con el circuito de estudios superiores según porcentaje de opinión de docentes respondientes

Porcentaje de aparición en las respuestas	Dimensión de aporte
88%	Competencias académicas, meta-cognitivas y “oficio de ser alumno” trabajados por los docentes.
66%	Organización y control de los propios tiempos de estudio del estudiantado.
53%	Actitudes de autonomía, libertad e independencia en el estudiante
33%	Anticipa lo que vendrá con contención por parte del adulto.

Universidad de

San Andrés

Consultados específicamente sobre los logros que el proyecto genera en el estudiantado, más de la mitad de los docentes (63%) señalan que suelen tener resonancias positivas de los egresados al volver a la escuela secundaria al año siguiente: “los exalumnos vuelven diciendo que tienen una buena base de contenidos, y además que la metodología empleada ya la tienen incorporada para la etapa que empezaron” (D1, G con 19 años de antigüedad); “los alumnos suelen concurrir al colegio o comunicarse luego de egresar, manifestando la utilidad que les ha proporcionado el sistema e inclusive los contenidos” (D1, N con 20 años de antigüedad). Este grupo de docentes afirma que los egresados les agradecen por lo recibido y eso los hace sentirse satisfechos con la tarea desempeñada en el proyecto. Sus respuestas se estructuran a partir de la opinión que les devuelven los egresados. Añaden como un logro del proyecto el brindarles una mejor y mayor preparación para enfrentar el primer año del nivel superior, algunos lo perciben como un “elevar el nivel académico”. Dentro de esta categoría incluyen “la presencia de textos universitarios y evaluaciones diferentes al resto de la escuela secundaria”, “el

desarrollo de nuevas capacidades cognitivas e interactivas”, “la presencia de hábitos de estudio nuevos”, “otra dinámica de trabajo más afín a lo que vendrá”, “otro tipo de exigencia”, “el cuidado por el uso de un vocabulario más científico”, “las búsquedas de información”, “la aplicación de contenidos a actividades de simulación”, “parciales más integradores”, “estímulo a la creatividad”. La docente 2 C sintetiza esto diciendo que “estudian en 5º año (que no es poco)”. En estos dichos se advierte la presencia de un trabajo alrededor de competencias específicas de cada campo disciplinar en sus clases, que involucran conocimientos y formas propias de producción de los mismos (Camilloni, 2009:289), “destrezas y estilos de pensamiento de las culturas disciplinares” (Araujo, 2009:5) y alfabetización académica alrededor de las formas particulares de abordaje a la lectura y la escritura de particulares textos académicos (Narvaja de Arnoux, 2002 y 2009)¹⁴³. Junto con las competencias generales o básicas y las no cognitivas o “blandas” modelan la categoría de “antecedentes académicos previos y bagaje de entrada del alumno” tal como lo sostienen las investigaciones de Tinto (2008) y de Yorke (2008), fundamentales para la inserción exitosa en el primer año de los estudios superiores.

El 33% de los docentes manifiestan como un logro la adquisición de ciertas actitudes en el estudiantado, indispensables para los estudios superiores; mencionan la presencia de “responsabilidad”, “autonomía”, “organización personal del tiempo de estudio”, “uso de su libertad”, “independencia”, “mayor protagonismo y participación en sus propios procesos de aprendizaje”, “mayor comunicación”; así lo expresa una docente: “en general, siempre observo un cambio importante a fin de año al comparar con los egresados de otros colegios de sistema tradicional. Se nota que han trabajado de otra manera. Parecen más tranquilos”. Otro docente sostiene que el proyecto “ayuda (a los estudiantes) a madurar, a reconocer sus habilidades y carencias”. Nuevamente acá, el discurso de los docentes se acerca al trabajo alrededor de las habilidades no cognitivas, comportamientos y actitudes, habilidades emocionales....

Un 18% de los docentes constatan como un logro en los estudiantes la concientización sobre lo que vendrá y la minimización del impacto futuro en un marco protegido como es la escuela secundaria. Para estos docentes, se trata de un “ejercicio” que “achica la brecha entre ambos niveles y evita el fracaso futuro”. También incorporan como un componente facilitador la presencia sistemática de “espacios de información y de

¹⁴³ Existe abundante investigación internacional alrededor de la articulación de contenidos específicos. Por ejemplo, para el caso de matemática podemos mencionar desde trabajos pioneros de Adelman (1999), pasando por Cabrera (2005), Boah (2008) y Pitre (2011).

distintas experiencias” en la escuela secundaria. La importancia de los procesos de orientación profesional y personal se convierten en un elemento a considerar durante los procesos de paso entre los niveles del sistema educativo, constituyéndose también en un “bagaje de entrada” a la educación superior para el estudiantado (Yorke, 2008). Estos procesos permiten indagar sobre las características personales e interpersonales, la motivación y satisfacción frente a las opciones futuras (Gairín Sellán *et al*, 2009). Al respecto, Mastache (2007:227) sostiene que la “elección de una carrera está íntimamente vinculada con la construcción del proyecto de vida personal y de la propia identidad”. Sin embargo, las investigaciones realizadas por Dabenigno (2012) en el último año de escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, señalan la baja significación que presentan para los estudiantes estas actividades de orientación vocacional. Más allá de las iniciativas específicas al respecto que llevan adelante algunas de las instituciones indagadas, sostenemos que esta dimensión de la orientación se encuentra en la matriz del proyecto a través de su régimen académico¹⁴⁴. Esta propuesta compartida no deja a los estudiantes “librados a su propia suerte (obtienen así) beneficios quienes contaban con recursos propios (ya sea materiales y/o simbólicos) y podían realizar una lectura acerca de los requerimientos y desplegar una serie de estrategias para salir airoso de la contienda” (Ziegler, 2011: 6) en función de sus trayectorias a futuro. Se integra la función orientadora al currículo (Fernández Sierra, 1999:63) y al trabajo docente, a los docentes que interpelan a los estudiantes desde la invocación a futuro por medio del carácter performativo¹⁴⁵ del lenguaje (Southwell, 2013), creando subjetividad (Kaplan, 2013) y abriendo a universos simbólicos que generan otras posibilidades (Bracchi, 2013). Así la universidad aparece en la “Primera Encuesta Iberoamericana de Juventudes”¹⁴⁶ como la institución con mejor impresión entre los jóvenes, como el destino al que se orientan la mayoría de los estudiantes de esta propuesta de articulación. El Cuadro 6.2. sintetiza este desarrollo alrededor de los logros en el estudiantado, señalados por sus propios docentes

Finalmente, cabe señalar que solo cuatro docentes del total manifiestan que no hay logros, y se permiten dudar con respecto al aporte específico que brinda el proyecto a la articulación o señalar su relatividad.

¹⁴⁴ Esta afirmación no desconoce la presencia de bibliografía específica, trabajos de investigación y sólidas experiencias sobre los procesos de orientación vocacional-ocupacional en la escuela secundaria argentina: Marina Müller (1997 y 1998), Sergio Rascován (2010 y 2012), Diana Aisenson (2002 y 2004), entre otros.

¹⁴⁵ Concepto que proviene del campo lingüístico y que afirma la capacidad de los discursos para regular, hacer emerger y producir subjetividades.

¹⁴⁶ Organización Iberoamericana de Juventud (2013) que contó con una muestra de 20.000 jóvenes urbanos entre 15 y 29 años de veinte países de la región, mediante encuesta telefónica.

Cuadro 6.2.: Logros del proyecto de articulación en el estudiantado según la opinión de sus docentes respondientes

Porcentaje de aparición en las respuestas	Dimensión de aporte
63%	Buen nivel y preparación en contenidos y metodología, mediados por el proyecto o sistema en sí.
33%	Actitudes de “crecimiento” (responsabilidad, autonomía, protagonismo...).
18%	Anticipa, informa y ejercita sobre lo que vendrá.

Consultados sobre su propia experiencia de trabajo en el proyecto, la tercera parte de los docentes indagados expresa que resulta positiva o muy positiva, buena o muy buena. En esa dirección manifiestan que la experiencia es “enriquecedora”, “óptima”, “placentera”, “motivadora”, “es muy válida” y que se encuentran “conformes y a gusto”, “cómodos”, “entusiasmados” con el trabajo encarado. Otro grupo de docentes identifica el proyecto como “un nuevo desafío” y “una experiencia de aprendizaje” que implica “un mayor trabajo”, “intensifica el trabajo previo”, “te plantea buscar alternativas”, “exige perfeccionarse y actualizar conocimientos”, “se trabaja más relajado con los tiempos y se puede hacer otro tipo de planificaciones”, “pero te desgasta porque te exige preparar clases más dinámicas”. Este grupo significativo de docentes da cuenta de un cambio en su práctica de enseñanza en el último año de la escuela secundaria y lo hace “con la convicción de que si lo aprovechan (los estudiantes) redundaría en un mayor crecimiento”. En esta dirección se expresan a favor del cambio propuesto para el último año de la escuela secundaria. Este grupo mayoritario señala que el incremento de trabajo se focaliza en la “dinámica propia del proyecto, adaptable a tiempos y grupos”, en la “selección de la bibliografía y en el armado de guías”, “en la construcción del proyecto interdisciplinario”, “en la adecuación a la edad y las expectativas de alumnos y docentes”; por otro lado, involucra “un cambio de mentalidad en todos” y un “planificar más a partir del grupo”. Subrayan que el proyecto posibilita “un período más prolongado de trabajo que favorece una visión global del contenido”, “un trabajo más integral, donde se abandona la estructura tradicional unidad-prueba”, “un aprovechar más el tiempo”, “que se logre un mayor trabajo y profundidad” para concluir afirmando que “requiere del docente ordenarse más”. Todo esto es realizado teniendo presente “un mayor protagonismo y responsabilidad del educando” y buscando “minimizar el impacto de la evaluación entre ambos niveles”. Para

algunos docentes, estas manifestaciones aparecen nuevamente “al comparar con otras instituciones donde el proyecto no es aplicado”. Un grupo reducido de docentes menciona que la experiencia de trabajo en el último año les ha permitido trasladar algunas innovaciones al cuarto año de la escuela secundaria. El docente 16 L, con cuatro años de trabajo en la institución y siete en el nivel secundario, afirma que sigue

buscando alternativas para el mayor aprovechamiento de la propuesta. Al situarse los alumnos en otro lugar esperan también otro modo de vincularse con el docente y, por consiguiente, con el contenido. En este caso, se genera un ambiente de crítica y reflexión en beneficio de la producción personal y grupal.

Este grupo de docentes de diversas escuelas entusiasmados con el proyecto, nos muestra escuelas secundarias con sentido a pesar de las actuales condiciones y medio ambiente de trabajo docente que no facilita una cultura colaborativa (Hargreaves, 1996). Para Sandoval Flores (2007:173) “definir el sentido de la escuela secundaria va, necesariamente, de la mano de un modelo pedagógico y didáctico que recupere las experiencias exitosas, incorpore a los sujetos docentes en su construcción y enriquezca la formación de los estudiantes”. Este proyecto nos muestra a docentes y directivos aprovechando los márgenes de la normativa y de los planes de estudio para innovar. Innovación que “demanda gestión, planificación, coordinación, acuerdos y, por sobre todo, resignación de intereses individuales” (Feldman, 2011:24). De esta forma, se modela un currículum para la escuela secundaria de integración con una clasificación débil en los términos de Bernstein (1993), lo que implica un consenso entre docentes y directivos alrededor de una idea integradora explícita y un trabajo colegiado entre ellos. Desde este lugar, emerge la presencia de un trabajo más centrado en los acuerdos departamentales: “se trata de planificar juntos, vos sabés que hace el resto y eso es interesante siempre, se comparte más y se ve facilitado desde esa forma de trabajo”. Dichos acuerdos se plasman en contratos didácticos y cronogramas de trabajo por asignaturas que se presentan a los estudiantes y a sus familias en las respectivas reuniones de inicio del ciclo lectivo. Por otro lado, trabajan en función de establecer una secuencia justa de “parciales diferenciales” de acuerdo al desempeño del estudiante en clase y las posibilidades de promoción a partir de la evidencia de “parcialitos”. También se menciona la presencia significativa de “trabajos prácticos integradores” que se van perfeccionando año a año, como la necesidad de ser defendidos ante un tribunal constituido por los profesores que participan; se persigue el objetivo de no continuar fragmentando la calificación por asignaturas. Recordamos que los tiempos y espacios institucionales para la instalación, implementación y evaluación del proyecto son contruidos por los directivos, aprovechando las jornadas instituidas y re-creando otros.

Sólo cinco docentes no pueden dar cuenta de logros. Uno considera que “se bajó el nivel de exigencia”; otra condiciona el proyecto “a los grupos de alumnos”. Así lo relata la docente 1 D, con doce años de antigüedad en el nivel y siete en la misma institución: “los primeros años (de implementación del proyecto) me sentía satisfecha con la experiencia (2003-2006). A partir del 2007 me siento incómoda con el sistema. Los alumnos no internalizan los beneficios futuros del sistema”. Nuevamente la problemática se desplaza del mundo adulto docente al colectivo juvenil.

Consultados sobre las dificultades que encontró el proyecto en el estudiantado, los docentes señalan que fueron superándose a medida que el proyecto avanzaba con el correr de los años. Esto indica, una vez más, que la implementación de la propuesta no se encuentra exenta de dificultades en su implementación. Un poco más de la mitad de los docentes consultados (59%) encuentran que la dificultad se focaliza en las actitudes de los jóvenes; señalan su inmadurez y sus resistencias típicas al comienzo frente a lo nuevo, frente a algo que puede resultar abrupto con respecto a lo anteriormente vivido en la escuela secundaria: “exige un cambio de mentalidad”, “algunos se desorganizan notablemente frente a esta propuesta”, “no quieren innovar”, “vienen con la inercia de años anteriores”. Al respecto, Rudduck *et al* (2003:116) afirman que “los alumnos son custodios de la cultura existente y, como tales, representan una poderosa fuerza conservadora”. La docente 17 L, con 25 años de trabajo en la docencia y perteneciente al área de Ciencias Exactas, expresa que

en el primer y segundo año de la implementación, creo que lo que más costó fue lograr que los alumnos asumieran con madurez el rol protagónico que se les proponía, pero a partir de esta primera experiencia fuimos buscando estrategias para acompañar mejor este proceso y los resultados han sido positivos.

El relato de la docente nos permite visualizar cómo pueden sostener lo que instituyen, superando la resistencia a través de estrategias de acompañamiento y de cambio. De esta manera, docentes y estudiantes se “aventuran juntos en la novedad” (Rudduck *et al*, 2003:116). Por otra parte, es importante destacar que el proyecto obliga a desarmar el oficio de alumno aprendido a lo largo de cuatro o cinco años, para comenzar a ensayar uno nuevo que se llevará al circuito de estudios superiores. Esta situación hace que para algunos docentes sea clave llegar con un trabajo previo a esta instancia de quinto año u organizar un período de adaptación al comienzo del último año, a modo de respuesta institucional. Suponen que así una anticipación de la propuesta o de algunos aspectos permitirá superar algunas de las dificultades planteadas. Otras respuestas brindadas continúan esta línea de reflexión: “los alumnos dejan todo para último momento”,

“especulan” (D5, D), “en algunos existe un notable desinterés que es difícil de movilizar”, “no hay compromiso ni responsabilidad”, “evitan el esfuerzo”. La docente G señala que también los padres presentan estas mismas actitudes. Brito (2009) se interroga sobre la recurrencia, en las manifestaciones docentes, sobre la apatía, la inmadurez, el desinterés del estudiantado como reflejo de las mismas características presentes en el colectivo docente.

Una cuarta parte de los docentes (25%) indica que las dificultades se encuentran entre ellos mismos, señalando “incoherencias” o la dificultad para “adaptar estrategias y evaluación del nivel superior y contenidos para alumnos de secundaria” (docente G). Es así que señalan los inconvenientes para consensuar y para cambiar una mentalidad muy fijada a prácticas tradicionales de la escuela secundaria. Esto hace que no se distingan del resto del personal docente de la escuela secundaria, “que no se asumen como (docentes) preuniversitarios”. Señalan la presencia de una especie de “arrastre institucional y de los alumnos al régimen anterior” (docente L) lo que dificulta el cambio. Es evidente que este señalamiento realiza un corrimiento de la mirada del estudiantado hacia la tarea docente. La docente 6 B, próxima a jubilarse y presente en el proyecto desde sus orígenes, lo expresa exhaustivamente

fue necesario generar espacios de reflexión conjunta para elaborar un proyecto concertado, compartido. La propuesta requería generosa colaboración de todos los involucrados para lograr enriquecimiento mutuo. Si bien se acordaron determinadas prácticas operativas y pedagógicas, no siempre las mismas se cumplimentaban tal cual en el aula. Fue difícil superar compartimientos estancos y tener una mirada conjunta más global que nos permitiera priorizar contenidos en cada área, graduar exigencias de trabajo y evaluación de los/as alumnos/as. Con respecto a este último aspecto, creo que la falta de experiencia en la utilización de distintos tipos de instrumentos de evaluación, en un principio, provocó confusión en el alumnado. Con los años y bibliografía mediante, el proyecto se fue acomodando. Sin embargo la repetición de estrategias pedagógicas puede derivar en una peligrosa fatiga metodológica; es que, una de las mayores dificultades de este tipo de proyectos radica en la necesidad de una constante evaluación de avances y retrocesos y consecuentes ajustes y rectificaciones.

Estas constataciones nos muestran un movimiento institucional desde “una cultura académica de los docentes de relativa autonomía, capacidad para generar sus propias creaciones o productos” (Viñao Frago, 2002:100) hacia “otras prácticas organizativas institucionales” (Viñao Frago, 2011) con proyectos compartidos, otros criterios de evaluación, distinta utilización de los tiempos y espacios de enseñanza y aprendizaje.

Un 16% de los docentes manifiestan que la cantidad de asignaturas se transforma en un obstáculo para el proyecto, lo que condiciona también a los estudiantes; de ahí la necesidad de pensar en instancias interdisciplinarias de trabajo y de evaluación, en la presencia de asignaturas promocionales no previstas en la norma, como modo de

valoración de un trabajo diario, de una evaluación en proceso, disminuyendo la cantidad de asignaturas para rendir exámenes parciales. En este sentido, algunos docentes afirman que las condiciones y medio ambiente de trabajo son un inconveniente para encarar este tipo de trabajo. De esta manera, se modela una propuesta formativa que presenta una diversidad de dispositivos por los que el estudiantado atraviesa su quinto año que rompe con la uniformidad presente en la escuela secundaria. Estas precisiones del colectivo docente nos acercan a un cuestionamiento de la gramática escolar tradicional de la escuela secundaria, realizando otro corrimiento del estudiantado a la escuela. El cuadro siguiente sintetiza las dificultades encontradas.

Cuadro 6.3. Dificultades del proyecto de articulación en el estudiantado según la opinión de sus docentes respondientes.

Porcentaje de aparición en las respuestas	Dimensión de la dificultad
59%	Actitudes de inmadurez y de resistencia al cambio en el estudiantado.
25%	Indiferencia ante el cambio e individualismo de los docentes, dificultad para pensar colectivamente la enseñanza.
16%	Cantidad de asignaturas y condiciones y medio ambiente de trabajo docente.

Interrogados sobre los cambios que tuvieron que realizar en sus clases, específicamente en los distintos componentes didácticos de las mismas, se expresaron en modo dominante sobre la evaluación, la metodología, el contenido y la bibliografía como los elementos de la agenda didáctica que tuvieron que modificar a raíz de la implementación del proyecto.

Los docentes reconocen, en un noventa por ciento, que su mayor cambio reside en la evaluación. La presencia en la normativa de un régimen de trabajos prácticos, parciales, recuperatorios y re-incorporatorios amerita una definición institucional y una modificación de las prácticas evaluativas. Los trabajos prácticos han generado distintos tipos de reflexiones en el colectivo docente. Desde su misma conceptualización (algo excepcional o algo cotidiano, los componentes de teoría y de práctica presentes en los mismos, integradores, interdisciplinarios), su cantidad (uno, dos o tres), su modalidad (individuales o grupales; escritos, orales o ambas combinaciones), los tiempos y espacios para su

realización. Así se manifiestan dos docentes de una misma institución: “los trabajos prácticos abiertos generan expectativas en los alumnos” (9, B); “se trata de hacer trabajos más personalizados, con diversos niveles” (11, B). La preocupación por los trabajos prácticos se instala al discontinuar la práctica de las lecciones del día y de las tareas dominantes en el trabajo de evaluación en la escuela secundaria. Esta constatación la expresa contundentemente una docente (8, G): “no hay obligación de que hagan” señalando un cambio significativo en la escuela secundaria y central para la articulación con los estudios superiores. Pero la presencia de estos trabajos prácticos requieren un acuerdo institucional alrededor de sus formatos de presentación, así lo manifiesta un docente (18, L): “en la entrega de los trabajos prácticos se profundizó la exigencia en cuanto al respeto de formatos y calidad de la presentación”. Esta nueva situación de evaluación sumada a la cantidad de asignaturas presentes en los planes de estudio, termina generando en algunas instituciones la existencia de materias promocionales, sobre todo aquellas ligadas al campo de las ciencias exactas y naturales, la expresión y las correspondientes a las modalidades específicas o de orientación de cada una de las escuelas (comerciales, comunicación, por ejemplo). Esta decisión se acompaña con la presencia de “parcialitos” y de “portafolios” e instala la concepción de “parciales diferenciales” de acuerdo a lo producido durante el cuatrimestre. Es importante destacar que estas consideraciones no se encuentran presentes en la norma, tratándose de una innovación de las mismas instituciones en su implementación. Nuevamente, observamos procesos de mediación o moldeamiento institucional de la normativa en análisis (Ball, 1998) o cómo sostienen Oakes *et al* (2003:105): “las reformas se transforman a medida que se abren paso en las culturas y el contexto político de cada escuela”. Pero el tema de la evaluación, en este contexto institucional del proyecto de articulación, problematiza dos de sus operaciones: la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora. Tal es la impronta fuerte que posee la tríada evaluación, poder y disciplinamiento que una docente (9, G) clama por la presencia de una “nota actitudinal”. Por otro lado, para mitigar la cantidad de asignaturas presentes en los planes de estudio, se propone la presencia de evaluaciones integradoras entre distintas áreas o en un mismo “departamento de materias afines”. Para aquellas asignaturas que tienen un único trabajo práctico y un parcial obligatorio la situación se presenta diferente: “los alumnos no están pendientes de la nota, del promedio, por lo tanto, se trabaja mejor” (D7, B). Recuperamos las opiniones de dos docentes que ilustran este tópico de la evaluación:

hubo que adaptar los tiempos a las semanas de evaluación determinadas, siguiendo el cronograma que los propios alumnos proponen. No genera problemas adicionales. Solo el de la corrección (si estás entre los primeros exámenes hay más tiempo para corregir, si es el último se complica mucho). El régimen de promoción simplifica notoriamente esto cuando hay gran cantidad de alumnos que no deben rendir parcial (1, L).

Se hizo hincapié en parciales a libro abierto, manejo de bibliografía, análisis de fuentes y del discurso. Se tuvo en cuenta como criterio de corrección una mayor exigencia en cuanto a la precisión y a la claridad de las exposiciones orales, argumentaciones escritas y las redacciones efectuadas en sus producciones (5, L).

Un obstáculo mencionado por seis docentes de diferentes instituciones alrededor del tema de la evaluación, señala las muchas posibilidades que poseen los estudiantes en este sistema al desaprobar o ausentarse a una instancia de evaluación; esto conlleva a un desgaste para el docente, quien debe pensar formatos de evaluación diferentes para el tiempo de parciales, de recuperatorios, de re-incorporatorios y de exámenes de diciembre y de marzo. A pesar de esta constatación, un grupo de diez docentes manifiesta que el rendimiento del estudiantado es mejor en el segundo cuatrimestre que en el primero. La potencialidad institucional que adquiere el tema de la evaluación es reconocida por Cervini (2007:15): “cuanto más fuerte y nítida sea la cohesión entre los miembros, la definición de objetivos y criterios de actuación, el orden institucional y la importancia concedida a las actividades evaluativas, más altos serán los rendimientos escolares”.

Indagados sobre “la manera” de dar clases y los cambios producidos a raíz del proyecto de articulación, más de la mitad de los docentes (55%) afirman haber modificado sus estrategias metodológicas. No solo por acercarse al nivel superior sino por un uso, contemplado en la normativa, de la asistencia a clase totalmente selectivo por parte del estudiantado. De ahí que la clase debe aparecer como “un espacio a ser valorado por los alumnos”; se trata de “hacer las clases más interesantes para que los alumnos vengan” (D8, B) lo que exige una “mayor preparación” en la planificación de la misma y la presencia de una variedad metodológica. ¿Qué implica el acercamiento al nivel superior para estos docentes? Fundamentalmente, un carácter más académico de sus clases, donde se complementa la exposición con un trabajo más activo por parte de los estudiantes. Este trabajo más activo da cuenta de “toma de apuntes y no dictado”, “presentaciones grupales subrayando la oralidad”, “debates”, “resolución de guías de estudio y consulta al docente y/o a los compañeros” (D17, L), “trabajos y lecturas por fuera de la clase”, “pequeñas actividades de investigación”, “estrategias de argumentación”, “presentación y defensa oral de monografías”, “redes conceptuales a modo de síntesis y resolución de problemas” (D1, D). Para algunos docentes se adquiere un “ritmo de trabajo más intenso” en este tipo de

proyectos. Así se manifiesta una docente (11, L con 10 años de antigüedad en la docencia y seis en el proyecto):

al comienzo del período se explicitan amplia y fundamentadamente las pautas de trabajo, haciendo hincapié en su responsabilidad. Ya en el trabajo diario se organizan fechas de entregas, lecturas y presentaciones con mucha anticipación para que los alumnos organicen sus tiempos. Más participación activa del alumno en la clase, en el desarrollo de los temas. Incentivar su espíritu crítico al momento de seleccionar información requerida, recursos aplicables de acuerdo a la actividad. En los últimos años se implementó el trabajo en grupo con niveles no parejos¹⁴⁷, que aportó un muy buen resultado integrador.

Con respecto al contenido, la mitad de los docentes respondientes afirman acercarse a los contenidos propuestos en el Ciclo Básico Común de la Universidad Nacional de Buenos Aires y en los ingresos a diversas universidades (Universidad Tecnológica Nacional y Universidad Católica Argentina, en menor medida). Este acercamiento se produce a partir del material que circula en esas casas de estudio y en la bibliografía que proponen para su trabajo. Esta misma constatación se encuentra presente en la investigación de Cerrutti y Binstock (2010:44). Sin embargo, se aclara “que no es la universidad sino la escuela secundaria” el espacio en el cual están trabajando. Por otro lado, los docentes agregan que tuvieron que cambiar el orden o reprogramar sus propuestas para realizar tal inclusión. Estas propuestas conllevan la implementación de contenidos ligados a la dimensión procedimental o habilidades, hábitos y destrezas de carácter cognitivo, como ser: mayor cuidado en la utilización de vocabulario específico de cada uno de los campos de conocimiento, presencia de temáticas controversiales (que permitan el debate y la opinión fundada), dispositivos de simulación o de estudios de casos (que permiten integrar los contenidos desde otra perspectiva), procedimientos propios de la tarea de investigación, conceptos de mayor abstracción e integración. Nuevamente se muestran trabajando alrededor de competencias generales y específicas. Es importante señalar la presencia de una gran libertad en la confección de los programas de contenido en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dado que los planes de estudio en vigencia¹⁴⁸ utilizan el concepto de “contenidos mínimos” para cada una de las asignaturas. En esta dirección los programas terminan siendo modelados por los libros de textos para el nivel. Desde esta constatación se comprende la expresión de algunos docentes, que manifiestan que amplían “el programa oficial”. Trece docentes manifiestan que el proyecto

¹⁴⁷ La docente hace referencia al trabajo de la asignatura Inglés, que se encuentra dividida por niveles.

¹⁴⁸ Recordamos que la reforma educativa de la década de los noventa no “entró” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Algunos de los planes de estudio más novedosos del nivel secundario datan de inicio de la misma década y consistían en un ciclo básico común y orientaciones para 4º y 5º año ligadas al título de “bachiller con orientación en...”. En la actualidad se encuentran más de cuarenta planes en el nivel secundario de CABA, y algunos de ellos datan de la década de 1940.

no cambió en nada la organización de sus contenidos, o directamente no responden a la pregunta en dos casos. Siete docentes hacen referencia a operaciones sobre el contenido no necesariamente específicas del proyecto; es así que mencionan “refuerzo contenidos de años anteriores”, “trabajo con contenidos básicos”, “incluyo contenidos nuevos cada año”. Finalmente, un grupo reducido de docentes, sostiene que debe articular el contenido “con otras asignaturas en un proyecto compartido” o realizar “una planificación conjunta a partir de una re-estructuración departamental de 1° a 5° año”.

Unido al tema anterior aparece la cuestión de la selección bibliográfica. Un 28% de los docentes respondientes menciona la presencia de textos del nivel superior en sus clases. De modo dominante se trabaja con el material del Ciclo Básico Común de la Universidad Nacional de Buenos Aires, y en un caso se menciona el de la Universidad Tecnológica Nacional. Las respuestas de estos docentes mencionan la “mayor calidad y ampliación” en el proceso de selección bibliográfica. Asistimos a una complementación del texto único, típico del nivel secundario, hacia “artículos de diversas fuentes y revistas y sitios de Internet. Esto hace que la bibliografía sea “más actual y cercana a la universidad” (D7, B, con 7 años de antigüedad en la docencia y 5 en el proyecto). Otra docente (10, B, con tres años en el proyecto y cuatro de antigüedad docente) acota que la bibliografía “es más aprovechable dentro de este proyecto, por lo tanto se busca más y una buena parte de los alumnos demanda bibliografía o lecturas optativas para sus trabajos prácticos”. En dos casos se hace referencia a cuadernillos y guías elaborados por los mismos docentes. La docente 3 B, con 26 años de antigüedad en la docencia y en la escuela, afirma haber asistido “a un encuentro de articulación con los docentes del Ciclo Básico Común” que le fue muy útil para la selección bibliográfica. El tema del trabajo alrededor de la producción y el análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (Arnoux, 2009; Nigro, 2006; Carlino, 2005; Brunetti, 2002) alerta sobre la importancia de este tópico en los procesos de articulación entre la escuela secundaria y los estudios superiores, y señala el carácter procesual de la lectura y la escritura (Arnoux, 2002) o el “escribir a través del currículum” (Nigro, 2006:119).

Un 23% de los docentes manifiesta que hay un cambio de actitudes en el estudiantado y, fundamentalmente, en la interacción entre ellos y con el docente. Las actitudes que los docentes identifican son, para trece de ellos, “la independencia, la autonomía y la libertad”. El docente 1, L, con 16 años de antigüedad en la docencia y en la misma institución, menciona que el alumno “decide el modo de seguimiento de la materia”, “dedicarle tiempo al estudio” y “leer la bibliografía antes de la clase”. En doce

docentes aparece la “participación activa en clase”, en nueve “el protagonismo del alumno”, y en ocho “la responsabilidad y el compromiso”. Un grupo minoritario señala el cambio grupal que conlleva la realización de trabajos en clases y fuera de ella; marcan que esto no solo redundaría en beneficios para la articulación con los estudios superiores, sino que lo hace con la lógica del mundo laboral actual. Otra docente (1, C con 24 años de antigüedad) sostiene que “los alumnos/as se resisten originalmente al cambio de sistema, pero terminan logrando una madurez, una autosuficiencia destacable”. La misma constatación la trae otro docente (4, F), de otra área y escuela y con la misma antigüedad que la anterior: “los alumnos comienzan confundidos pero después se van adaptando”. Esta distinta trama vincular habilita la influencia interpersonal entre educadores y estudiantes, y permite que emerjan procesos cotidianos de orientación.

Once docentes señalan la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con sus programas y *software* específico para determinadas asignaturas. El docente 13, de la escuela L, con 21 años de antigüedad en la docencia y en la institución describe esta incorporación del siguiente modo:

se busca la expresión oral y escrita de un contenido investigado en Internet y trabajado en grupo, donde las consignas son impartidas por el profesor. Durante la exposición de los alumnos, el profesor amplía y remarca los conceptos fundamentales. Además, el método de presentación y corrección de los trabajos es vía “e mail”, lo que permite ampliar los tiempos asignados de la materia.

Otros cambios que mencionan los docentes se ubican en la necesidad de un espacio físico específico para los estudiantes del último año, destinado exclusivamente a ellos cuando deciden no entrar a determinada hora de clase. Señalan la biblioteca, la “sala de computación” o la “sala de gabinete contable” como espacios para que los estudiantes puedan desarrollar las tareas requeridas por las distintas asignaturas. Fundamentan esta afirmación, al sostener que el proyecto “excede el espacio del aula” (D15, L), “requiere de otros espacios por fuera del aula” (D3, G). Reconocen así que el proyecto implica otro tipo de responsabilidad por fuera del aula, y realizar tareas de corte más investigativas. En estos espacios, los estudiantes se mueven autónomamente sin necesidad de contar con la presencia de un adulto educador entre ellos. También señalan el cambio de la unidad temporal trimestre a cuatrimestre como beneficioso de su tarea docente, permitiendo un mejor ritmo de trabajo a comparación de los años anteriores, una mejor organización del contenido (D15, L) y un óptimo aprovechamiento y administración del tiempo, sobre todo al no contar con los cortes de lecciones y evaluaciones por trimestre. Otro cambio que un grupo de docentes rescata como positivo es la presencia de cronogramas de trabajo, que

constituyen verdaderos organizadores para docentes y estudiantes. También se indica la presencia de los acuerdos con los delegados estudiantiles sobre el cronograma de parciales o las fechas de entrega de los trabajos prácticos (D4, L). Una docente sintetiza así este apartado:

considero la experiencia como muy positiva y necesaria, más hoy en día. El alumno de 5º año llega, en general, con poca organización de su propio tiempo de estudio y de sus conocimientos...dos puntos donde el proyecto de articulación trabaja durante todo el último año de su escolaridad secundaria (D11, L).

El cuadro siguiente sintetiza los cambios que tuvieron que realizar los docentes al momento de implementar el proyecto.

Cuadro 6.4. Cambios realizados a la propuesta pedagógico-didáctica de los docentes según la opinión de los docentes respondientes.

Porcentaje de aparición en las respuestas	Dimensión del cambio
90 %	Evaluación.
55 %	Metodología.
50 %	Contenido.
28 %	Bibliografía.
23 %	Vínculo docente-estudiante, otras actitudes.
17 %	Incorporación de nuevas TICs.
16 %	Espacios físicos y tiempos (cuatrimestres y cronogramas).

Por la impronta institucional que posee el proyecto, se indagó a los docentes sobre el trabajo en los Departamentos de Materias Afines, sobre todo a raíz del reconocimiento que poseen estos ámbitos como “núcleos básicos de mejora” (Bolívar; 2009:47). Para veintitrés docentes este trabajo es significativo para el proyecto de articulación, ya que intensifica su tarea y les permite llegar a acuerdos visibles en su práctica. Emergen de esto dos temas dominantes; por un lado, la necesidad de arribar a consensos alrededor de los criterios de evaluación en los parciales y en la conceptualización sobre los trabajos prácticos, ámbito donde se da forma a la cursada promocional de determinadas materias y a las propuestas de trabajo compartido en un área o entre varias, y donde también se menciona la elaboración de los contratos pedagógico-didácticos para quinto año y uno específico para cada Departamento, además de convertirse en el ámbito de “evaluación y

ajuste del proyecto de articulación” (D17, L). Por otro lado, aparece la reflexión sobre la transversalidad del contenido, lo interdisciplinario y multidisciplinario como espacio de debate y construcción: “integración con otras asignaturas en un trabajo compartido”. La experiencia de integración es evaluada positivamente, y para algunos docentes resulta novedosa en el escenario de la escuela secundaria; así lo manifiesta un docente próximo a jubilarse: “tuve que adaptarme a compartir el espacio con otros colegas que integramos el proyecto contable” (D5, B). Un docente señala que esta modalidad de trabajo no es específica del proyecto de articulación pero que este permitió hacerla visible y posible de llevar a la práctica en las tradicionales escuelas secundarias. La consolidación de una “profesionalidad interactiva” (Fullán y Hargreaves, 1997:13) se hace presente en menos de la mitad de los docentes, lo que muestra nuevamente el peso de la forma escolar de origen en la escuela secundaria. En dos instituciones encontramos una planificación compartida por ciclos a partir del establecimiento de ejes estructurantes, y la articulación de contenidos entre los dos últimos años de la escuela secundaria como fruto descendiente de este proyecto.

Cabe destacar que ningún docente cuestiona la necesidad de la continuidad de los estudios superiores a lo largo de todas las encuestas y las entrevistas realizadas.

En función de contrastar estas opiniones de los docentes, se les solicitaron diversas producciones didácticas específicas del proyecto así como, también, se observaron algunas horas de clase. En esta dirección se reunieron y analizaron: diez planificaciones, doce trabajos prácticos, once cronogramas, cinco contratos departamentales y un programa, y se observaron dos bloques de clases de noventa minutos cada uno, correspondientes a Literatura. Estos materiales fueron brindados por docentes de cuatro instituciones. La grilla de análisis del material adoptó, primordialmente, las categorías presentes en nuestro contexto teórico y en los objetivos específicos de este estudio, sumado a los núcleos conceptuales que emergieron del análisis e interpretación realizada a las entrevistas y encuestas de directivos. En relación con el trabajo sobre competencias generales o básicas, que mencionan tanto directivos como docentes, se menciona:

el proyecto de quinto año, por otro lado, permite poner en práctica una modalidad que entrena para las lecturas y el ritmo universitario, donde el alumno profundiza los temas y organiza autónomamente sus tiempos, manteniendo un ritmo de participación en clase a los efectos de cumplir con los requisitos de aprobación (“Fundamentación” del Programa de Historia).

(...) se prevé que los alumnos de Quinto Año, al final del curso, hayan logrado desarrollar a nivel procedimental: habilidad para buscar e interpretar material, considerar variables al efectuar diversos análisis y redactar adecuadamente lo elaborado; a nivel de técnicas: capacidad de desarrollar un proceso de investigación con cierta autonomía, presentar una monografía, argumentar y elaborar crítica fundamentada (“Contrato Didáctico” del Departamento de Ciencias Sociales).

Nuevamente aparece una interpelación sobre el futuro, lo que vendrá. Engberg y Wolniak (2010) subrayan, en su trabajo de investigación en el contexto de los Estados Unidos, la importancia que adquiere la motivación de los docentes en sus estudiantes para la continuidad de los estudios superiores. El registro de la observación de una clase de Literatura nos permite ver en acción este trabajo alrededor de las competencias básicas:

Profesora (dirigiéndose a un estudiante que lee): Pará. Todo eso que buscaste y bajaste por Internet, te lo agradezco, pero ¿con qué lo relacionas del texto? El estudiante expone de manera dubitativa, confusa.

Profesora: Es todo lo contrario, volvé a leer.

Además, la planificación de esta docente menciona entre los objetivos generales “exponer con claridad conclusiones” y “elaborar un juicio crítico”. También, en uno de sus protocolos de trabajos prácticos analizados, señala las características que debe reunir la exposición grupal, en línea con el trabajo alrededor de competencias generales:

utilización de un vocabulario claro y correcto, en el que se manifieste competencia comunicativa, organización de las ideas y de los contenidos, ordenamiento del grupo y seguridad para sortear dificultades que se presentan en la práctica (formulación de preguntas tanto de la docente como asimismo del alumnado, ubicación del material didáctico seleccionado, etc.).

Con respecto a las competencias específicas, también mencionadas por ambos roles, es evidente que todas las producciones docentes las abordan desde sus correspondientes especificidades, motivo por el cual se han exployado en este tópico en las encuestas. Por ejemplo, la planificación propuesta por la docente de Literatura explicita, como objetivos generales, “Descubrir la serie literario-histórico-social” y “Realizar relaciones intertextuales” como una competencia propia de su campo. También algunos Departamentos de Materias Afines explicitan las particularidades de su objeto de estudio y sus modos específicos de indagación. De esta manera se expresa el Departamento de “Ciencias Exactas y Naturales”:

Para cada clase, rever el tema dado con anterioridad para poder así realizar las consultas necesarias, para aclarar dudas y facilitar la integración de los temas. Recordar que las Ciencias Exactas y Naturales tienen una lógica de construcción inclusiva y cíclica, esto implica que todos los días se deben volver sobre las ejercitaciones y la teoría generando una praxis constante (“Contrato Didáctico”).

Si nos detenemos en el trabajo con las competencias “no cognitivas”, el “Contrato Didáctico” del Departamento de Ciencias Sociales manifiesta que:

La modalidad de trabajo en Quinto año prepara a los alumnos en un ritmo de estudio y un nivel de textos que los capacitan para ingresar sin dificultades en el ciclo terciario o universitario que elijan. Esto implica mayor autonomía en la organización del trabajo. El contrato es un acuerdo entre la cátedra y el alumno, donde se explicitan las condiciones de aprobación y el compromiso asumido por el alumno. (...) El método del alumno: el alumno es el responsable de entender y completar las unidades. Lo hace en

orden de prioridades: tomando apuntes de lo que se trabaja o conversa en clase, consultando cualquier duda. No conviene copiar de terceros, salvo para completar el propio material, recurriendo a bibliografía cuando algo le resulta incompleto o poco claro al repasarlo en casa.

Nuevamente emerge este carácter performativo del lenguaje escrito, que interpela a los sujetos estudiantes a futuro (Southwell, 2013: 43). Por su parte, el Departamento de “Lenguas Extranjeras” manifiesta en su “contrato de trabajo” que “los alumnos deberán comprometerse a”:

Participar activa y correctamente durante todo el cuatrimestre en las actividades individuales, grupales, orales o escritas que se propongan en el desarrollo de las clases. Presentar el material solicitado por el docente en clase (textos, fichas de ejercitación completas, información o material requerido, etc.). Cumplir con las fechas de las entregas parciales y/o definitivas de los trabajos prácticos.

El tema de la evaluación, que concentra los cambios didácticos que tuvieron que realizar los docentes y que también remarcan los directivos, lo analizamos a partir de su presencia en las planificaciones cuatrimestrales, en los trabajos prácticos propuestos y en los contratos departamentales. En las planificaciones se explicitan los criterios de evaluación de los parciales y de los trabajos prácticos. En algunas de ellas se realiza una tipificación de las modalidades particulares que asume el tema de acuerdo a la propuesta de las asignaturas. Tal situación se ve reflejada en un proyecto contable de simulación que involucra cuatro asignaturas. Allí se tipifican las situaciones de evaluación en “promoción directa, parciales integrados niveles 2 y 3, y nivel 4 separado por asignaturas”. También, en un proyecto integrado de comunicación entre cuatro asignaturas para el segundo cuatrimestre, se especifican las presentaciones parciales a realizar y el producto final esperado como sus condiciones para la aprobación. Se agrega la modalidad que adquirirá su presentación final, en el marco de una exposición institucional. Es importante señalar que todas estas consideraciones aparecen en el inicio del cuatrimestre, a modo de reglas de juego previas al mismo (Perkins, 2010). Así se expresa en una planificación y en un contrato:

Se deja expresa constancia de que los parciales serán elaborados teniendo en cuenta el desempeño de cada alumno en el seguimiento de la asignatura. Esto significa que serán beneficiados con parciales diferenciados aquellos que cumplan con las pautas de trabajo arriba mencionadas y la acreditación del 70% de las dificultades de los T.P. (“Planificación” de Inglés).

La modalidad del parcial será diferenciada según el trabajo realizado por el alumno en cada una de las producciones que se le soliciten, las que integrarán el portfolio de trabajo y, luego, el portfolio de evaluación. Para ello se tendrán en cuenta los siguientes criterios: cada actividad individual será calificada con una nota conceptual: Excelente, Muy Bueno, Bueno, Regular. La totalidad de las actividades presentadas por el alumno tendrá una nota conceptual según la escala antes mencionada. Se promocionará directamente el parcial cuando las notas correspondientes al portfolio de presentación y del trabajo práctico sean Excelente o Muy Bueno (“Contrato Didáctico Humanidades”).

La evaluación presenta un componente de heterogeneidad a partir de lo producido, frente al dominio de la homogeneidad propuesta para la escuela secundaria. Los trabajos prácticos aparecen sujetos a un formato protocolizado semejante para las diversas asignaturas o proyectos. Por lo general, constan de un “cronograma, objetivos, alcance y detalle, modalidad, bibliografía y material de consulta recomendado, documentación a presentar por el alumno y aspectos formales de presentación”; o “tema, objetivos, alcance y detalle, fechas y bibliografía”. En “alcance y detalle del trabajo práctico” aparecen las consignas específicas del trabajo y criterios de evaluación que se tendrán en cuenta, nuevamente aparecen antes de su producción:

A partir de un listado de textos propuestos por la docente, los alumnos conformarán seis equipos de trabajo. Una vez seleccionado el texto, deberán trabajar con una bibliografía de soporte entregada por la profesora. Quince días antes de la puesta grupal, los alumnos deberán presentar el trabajo en borrador para su corrección y aprobación. Esta condición es elemental para poder concretarlo. Éste incluirá: la planificación de la clase; análisis e interpretación de la obra en su contexto histórico, social y cultural; resumen del argumento para circularizar al resto del alumnado; cuestionario o acróstico (según se acuerde) resuelto y que refleje los aspectos fundamentales de cada obra (Literatura. Trabajo Práctico N° 2. Primer Cuatrimestre. “La dramaturgia en la Argentina del siglo XX. Perdurabilidad del grotesco. Teatro oficial versus teatro independiente”).

Se trabajará en dúos y la tarea se divide en dos partes. La primera se realizará en clase a partir de la lectura de la bibliografía obligatoria según cronograma y del material anexo de fuentes periodísticas. A partir de estas lecturas se preparará el análisis escrito del contexto teniendo en cuenta protagonistas (colectivos, principalmente); aspectos económicos, sociales, político-institucionales, ideológicos y factores que incidieron e impacto que tuvo el hecho en sí. La producción esperada es un informe. En la segunda parte se investiga una empresa (Aerolíneas Argentinas, Correos, Teléfonos, YPF...) o un sector de la economía argentina (industrial, agropecuaria...) y se realiza la investigación periodística y bibliográfica para su presentación en clase de su evolución y su relación con el contexto histórico (“Historia. Trabajo Práctico 2° Cuatrimestre”).

Unido al tema anterior se encuentra el cambio metodológico que, en parte, se plasma en los trabajos prácticos y en la presencia de “cronogramas” a modo de organizadores previos de cada una de las clases. La dinámica de los trabajos prácticos organiza el desarrollo de las clases y los sentidos de cada uno de los cuatrimestres. Así lo anticipa la “Planificación de Inglés”: “En el segundo cuatrimestre se realizará un taller de simulación profesional, de carácter promocional, con interacción de ambos niveles¹⁴⁹”. Esta condición de anticipación de las formas que adoptará la clase se visualiza también en otras asignaturas:

Se deberá presentar un trabajo de tipo monográfico, integrado con la asignatura Historia, que se defenderá ante ambas docentes y un miembro del equipo de conducción. La aprobación del mismo será condición para rendir el parcial de esta segunda y última etapa del año (“Contrato Didáctico” de Literatura).

La no realización de una guía de laboratorio, implica concertar con el Ayudante y la docente, una nueva fecha para la práctica, esta no debe exceder los siete días de la fecha original. En caso que, por

¹⁴⁹ Hace referencia a los niveles elemental y avanzado en los que se agrupa al estudiantado a partir de una evaluación diagnóstica a principio del año.

circunstancias no previstas, docente y/o alumno, estén ausentes en la fecha convenida para una entrega de guía o trabajo, esta deberá entregarse en Rectoría (“Contrato Didáctico de Ciencias Exactas y Naturales”).

Cada Unidad será tratada en clases especiales y a través de una bibliografía básica. Los temas especiales para trabajos prácticos requerirán investigación y/o elaboración especial, parte de la cual se hará en clase. En el primer cuatrimestre se desarrollarán dos trabajos prácticos, que combinarán la reflexión y la investigación (“Contrato Ciencias Sociales”).

Por su parte, los “cronogramas” materializan lo propuesto en las planificaciones o los “contratos departamentales”. Así lo registramos en las producciones de Literatura. En su planificación podemos leer “Lecturas de textos paralelos en las casas para ser relacionados con los leídos en clase” en el apartado correspondiente a “Actividades de los alumnos” y en el “Cronograma” se visualiza con claridad esta propuesta:

Lunes 16 a viernes 20: *La casa* de Mujica Láñez. Lectura y análisis en clase. *Operación Masacre* de Rodolfo Walsh. Texto paralelo para su lectura en las casas, realizando marcaciones que serán puestas en común en clase.

Contrato, planificaciones y cronogramas circulan entre los estudiantes. Se trata de insumos de trabajo para ambos actores institucionales. Así, en Historia aparece: “Primera semana de mayo. Unidad 2. Los años '50 y '60. Video sobre evolución política. Corea, Vietnam, Revolución Cubana. Diálogo sobre texto de Hobsbawm”. Por su parte, en Filosofía: “Miércoles 21/4. Presentación del cronograma y del TP. Traer Cronograma y leídos los textos de Cortina y Rebok”. Tal es el involucramiento y la regulación de las acciones entre ambos actores institucionales que en algunos de los “contratos” analizados se detecta la presencia de una diferenciación entre los compromisos que asumen los estudiantes y los docentes. Sobre estos últimos se expresa:

Presentar un cronograma de actividades de cada cuatrimestre cuyas fechas serán respetadas. Solicitar los trabajos prácticos con la debida anticipación, estableciéndose las fechas de entrega en el citado cronograma. Aclarar todas las dudas con respecto a los mismos en clases especialmente dedicadas a tal efecto. Proporcionar, con debida regularidad, informes de evaluación sobre el desempeño de los alumnos en la asignatura (“Departamento de Lenguas Extranjeras. Proyecto de 5º Año. Contrato de Trabajo”).

Finalmente, los docentes mencionan el cambio en la bibliografía y en sus contenidos. Por lo general, se presentan en planificaciones, trabajos prácticos y cronogramas una bibliografía obligatoria que es trabajada en clase y otra general de profundización. Por otro lado, aparecen textos específicamente destinados para la educación secundaria junto con otros textos no “escolarizados”. Por ejemplo, en las clases de Filosofía se menciona a Pérez Tamayo, Ruy (1998), *¿Existe el método científico? Historia y realidad*, Buenos Aires, FCE, muy utilizado en el Ciclo Básico Común de la Universidad Nacional de Buenos

Aires en algunas cátedras de “Introducción al pensamiento científico” junto con el texto de Schujman, Gustavo (1999), *Filosofía*, Buenos Aires, Aique, típico exponente de bibliografía específica para la educación secundaria. En el caso de la asignatura Literatura se mencionan los textos de Julio Ordaz (1962) y una selección de fragmentos realizada por la docente sobre Bajtín y Stanislavsky; también se acompaña con material que presenta múltiples soportes textuales que la docente ubica como intertextos (entrevistas, artículos periodísticos...). El docente de Historia, en sus “Pautas de trabajo” expresa que

Para la Unidad 1 se podrán consultar textos escolares tradicionales, de acuerdo con la modalidad desarrollada en los años anteriores. A partir de la Unidad 2 se trabajará con textos de análisis, que profundizarán aspectos conceptuales pero no desarrollarán los datos generales ni el marco cronológico. Este se verá desarrollado en las clases. Si el alumno necesita ampliar este marco histórico, se sugiere tenga en cuenta la bibliografía general o consulte por el caso específico al docente. Para las investigaciones orientadas a los trabajos prácticos, será necesario contar con material de profundización. La bibliografía y las pautas que siguen resultarán de utilidad. Internet es una importante fuente de información. La propuesta es que se utilice pero teniendo en cuenta sus limitaciones y la necesidad de comparar, valorar e interpretar la información, porque puede llevar a grandes errores. Además de los buscadores generales, el docente asesorará en clase cualquier consulta al respecto. Las enciclopedias pueden ayudar a “salir del paso” pero tienen el problema de que los temas están fuera de contexto y, en muchos casos, son incompletos y superficiales, aún en casos de multimedia.

La temática bibliográfica tensiona a los contenidos. En algunas planificaciones se presenta una red conceptual dividida en los dos cuatrimestres que se utiliza para el trabajo con los estudiantes (esto aparece en asignaturas del campo de las Ciencias Exactas y Naturales: Matemática, Física y Química). Otras producciones avanzan en un acuerdo en pos de un proyecto compartido entre dos o más asignaturas. Así, la organización de contenidos que presenta la planificación de Literatura parte de un acuerdo con la docente de Historia. Comienza con la “generación del ochenta” en la Argentina y se trabaja “concepto de generación, influencia del Positivismo y de la novela experimental. Fusión de las estéticas: Realismo, Naturalismo y Costumbrismo” junto a una selección de autores, novelistas y dramaturgos del período. Continúa con “la narrativa en la Argentina a partir de la segunda mitad del siglo XX. La novela de ficción versus la novela de no ficción”. Para el segundo cuatrimestre, toma el género dramático en la Argentina desde sus orígenes hasta el fin del siglo XX. Incorpora textos de la dramaturgia universal que dialogan con las producciones locales (Ibsen, Miller...). El trabajo entre dos asignaturas permite leer obras del movimiento de “Teatro Abierto” (*Papá querido* de Bortnik, *Tentempié* de Halac y *Decir sí* de Gambaro) y relacionarlas con la dictadura cívico militar de 1976-1983, sin perder de vista el trabajo alrededor de las cuestiones específicas de la “literacidad” de los textos: “tipología de los personajes: estáticos y dinámicos, planos y esféricos. Funcionalidad del espacio teatral. Tendencias escenográficas del período 1976/1998” (“Planificación” de

Literatura). A su vez, la presencia de la obra de Gambaro posibilita instalar la “Técnica expresionista. El Teatro del absurdo. El Teatro de la crueldad. *El Rinoceronte* de Eugene Ionesco”. De esta manera, el trabajo integrado entre asignaturas reduce la cantidad de producciones a realizar por el estudiante y rompe con uno de los elementos estructurantes del formato tradicional de la escuela secundaria. La misma situación se constata en un proyecto integrado de simulación contable, a lo largo de todo un año, para una orientación económica y un trabajo integrador entre cuatro asignaturas, para una orientación en comunicación social. Este se plasma en una producción comunicativa realizada con dos asignaturas de la especialidad, sumada a la asignatura “Nuevas Tecnologías” y a un análisis filosófico desde la ética.

Más allá de contrastar los dichos docentes con sus producciones intelectuales, estos materiales nos permiten visualizar la presencia de una serie de “actividades orgánicas” (Cerruti y Bainstock, 2010: 34) alrededor del proyecto de articulación. No se trata de actividades aisladas o libradas a la buena voluntad de un docente sino que estamos ante una propuesta académica donde “se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula, y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los alumnos/as y con la institución” (Steiman, 2008: 19).

Universidad de San Andrés Supervisores

El grupo de supervisores entrevistado está compuesto por un supervisor jubilado referenciado en una gran mayoría de las entrevistas con directivos, y tres supervisoras. Todos los integrantes del grupo poseen su título base de docentes y licenciaturas en educación, a través de instancias de complementación curricular con diversas universidades. Sus títulos de base se distribuyen de la siguiente forma: dos del campo de la matemática, uno de lengua y literatura y otra de ciencias económicas. Tres pertenecen a la gestión privada y una a la gestión estatal. Estos datos son consistentes con los aportados por el Censo docente del año 2004: “son los docentes con mayor antigüedad y edad del nivel” (DINIECE, 2008:38), dato que se encuentra relacionado con las pautas de carrera docente para el acceso al cargo.

La incorporación de estos actores del sistema educativo a esta investigación se produce a partir del papel destacado que juegan en los discursos de los directivos durante

el trabajo de campo. Entre las motivaciones sobre su importancia podemos mencionar, en primer lugar, que deben ser informados sobre la implementación de la Resolución Ministerial pero, también, son quienes alientan a las escuelas para estudiar y evaluar su posible aplicación. Además, avanzada su aplicación, organizan encuentros con los equipos de conducción de las instituciones para compartir las experiencias de su implementación o instalan una red de consulta entre las autoridades de las escuelas que no la aplican con las autoridades que sí la aplican, favoreciendo un proceso de horizontalidad entre pares alrededor de las experiencias pedagógico-didácticas generadas. El inicio de este proceso lo expresa un supervisor de la siguiente forma:

Cuando leímos la norma, que está bastante mal redactada, enseguida pensamos que cada uno iba a hacer lo que quería con la misma... pero era muy importante que hicieran algo al respecto, sobre todo ante las falencias en la formación/información de los egresados del nivel medio según las necesidades de los estudios superiores y la respuesta específica que este régimen podría aportar para su superación. Se trata de un vehículo para que salgan mejores preparados, que trabajen fuertemente con comprensión lectora, por ejemplo (S1, GP)¹⁵⁰.

Los tres supervisores de gestión privada entrevistados manifiestan que la normativa es interesante; aparece una valoración positiva de la misma, pero son conscientes de que no es una propuesta para su aplicación en todas las escuelas. Se refieren a la norma con la denominación de “sistema preuniversitario” (S2, GP), “la defino como un régimen especial de asistencia y evaluación para una mejor articulación del nivel medio con universidades e institutos de enseñanza superior” (S1, GP).

Su aparición en el boletín oficial se produjo en pleno proceso de transferencia de los servicios educativos dependientes del gobierno nacional a los gobiernos provinciales. Pasado ese momento de zozobra, donde estos supervisores no sabían si quedaban bajo la órbita de la Nación, de la Ciudad de Buenos Aires o de la provincia de Buenos Aires, algunos supervisores (sobre todo quienes coordinaban el sector de la supervisión pedagógica del nivel secundario) comenzaron a brindar la normativa a aquellos directivos que consideraban que podían liderar un proceso de instalación en sus instituciones: “la presencia de la norma requiere un rector o director de estudios que posea un liderazgo pedagógico didáctico entre sus pares y que pueda encolumnar a los docentes en pos de una imagen objetivo compartida. No es para nada fácil la tarea” (S2, GP); el S1, GP refuerza esta idea con la siguiente interpretación:

En la aplicación de la normativa es central el rol que juegan los directivos, sobre todo en el acompañamiento a los docentes, en su seguimiento, en la formación permanente de éstos. Recuerdo directivos que realizaban un análisis comparativo de los trabajos prácticos y de los parciales; también es fundamental el rol de los directivos en la comunicación de la experiencia al resto de los miembros

¹⁵⁰ Hacemos referencia a un número arábigo de supervisor S1 y GP para la gestión privada y GE para la gestión estatal.

de la comunidad educativa, fundamentalmente a padres y a los mismos estudiantes, a modo de anticipar los posibles cambios y dificultades. Si este tema de la comunicación hubiera estado mejor trabajado se evitaban una serie de dificultades.

Definida la situación de pertenencia de los tres supervisores, retomaron las visitas de supervisión que habían quedado relegadas ante la indefinición de su pertenencia jurisdiccional. Es así cómo comenzaron a participar, convocados por las autoridades de las escuelas, a alguna reunión plenaria de personal para exponer sobre la normativa (S1, GP).

Otro criterio utilizado para su difusión más personalizada, lo instala otra supervisora (3, GP): “es válida para instituciones no tan estructuradas y que puedan sostener este movimiento de estudiantes que deciden no asistir a todas las horas de clases”. En esta dirección, una de las instituciones que aplicaba la normativa era de modalidad artística y le era muy funcional desde la perspectiva de la evaluación procesual, de los trabajos prácticos... pero en el año 1999 comenzó a inactivar esos cursos y a transformarlos en una carrera de formación docente de nivel superior.

Comenzada la tarea de las visitas de supervisión pedagógica, se detectó la presencia de “libres interpretaciones o demasiada creatividad” (S3, GP) ante la norma. Es así que se convocó a los directivos a una reunión para compartir la experiencia alrededor de su implementación. Como resultado de estas instancias se elaboraron “unos ajustes a la normativa para dar una orientación más consensuada en el equipo de supervisores y para poder orientar mejor a las escuelas” (S1, GP). En la primera reunión se desarrolló el tema de los trabajos prácticos que realizaban las distintas instituciones, solicitándole a una de ellas que presente su propuesta de “monografía” y los acuerdos institucionales a los que arribaron para su trabajo. En un segundo momento de la reunión, se propuso la resolución de algunas “situaciones problemáticas en torno a la aplicación de la RME N° 517/93” a partir de un material escrito para cada uno de los participantes, que fue trabajado en pequeños grupos. Tres cuestiones aparecen como preocupación para los supervisores para el trabajo en este momento de la reunión: cómo se anticipa en el cuarto año algo de lo que ocurre en quinto, una indagación sobre la “observancia responsable o no de la asistencia por parte de los estudiantes” y la puntualización de un “régimen preuniversitario y no universitario”. Las situaciones o temas propuestos para el trabajo con los directivos se conformaron a partir de las recurrencias que los supervisores observaban en sus visitas de supervisión. La reunión fue evaluada muy positivamente por los participantes y el equipo de supervisores y se programó una próxima reunión donde se compartirían los criterios e instrumentos que se utilizaban en los parciales. En esa reunión, se le solicitó a otra

institución que socialice la experiencia de confección de sus parciales y del trabajo que realizaban en el seno de los Departamentos de Materia Afines para la tipificación de evaluaciones diferenciales y promocionales; luego se facilitó un espacio para que todas las instituciones se expidan al respecto. Una supervisora (2, GP) relata así su experiencia:

Las dos reuniones contaron con la representación de las autoridades de todas las escuelas secundarias que aplicaban la normativa. Fue muy enriquecedor brindar el espacio para la escucha activa de las experiencias que las escuelas vienen desarrollando. Muestra la capacidad de directivos y docentes de reflexionar a partir de la implementación de la norma. En todos se nota una gran preocupación por sus estudiantes, por la continuidad de sus estudios y por la inserción laboral.

La diversidad de interpretaciones, detectada tanto en las visitas de supervisión como en las dos reuniones llevadas a cabo, generó al inicio del ciclo lectivo 2003 la emisión de un “complemento” escrito a la normativa titulado “Interpretaciones para facilitar su más apropiada aplicación”. En la “Introducción” de este insumo se advierte que

...su adopción por los colegios significa algunos desafíos que interesan a lo organizacional institucional y a la práctica concreta de las instancias de enseñanza y aprendizaje, que comprometen esfuerzos iniciales –y luego, constantes– de equilibrio, prevención, y mesura, y que solicitan vías de comunicación fluidas y clarificadoras, trabajo docente en equipo y constante evaluación de avances y resultados, ajustes y rectificaciones.

Dicho insumo también fue una respuesta a algunos conflictos que generó su implementación en ciertas instituciones, en los que la supervisión tuvo que intervenir directamente o mediar entre las partes, en su mayoría padres versus autoridades. Así lo expresa el supervisor 1, GP:

Las dificultades recepcionadas en la sede de supervisión tenían que ver con una mala aplicación de la normativa. Fundamentalmente, los padres se quejaban de la incidencia de la nota del cuatrimestral únicamente, desconociendo todo el trabajo anterior a lo largo del cuatrimestre, no se tenía en cuenta la evaluación en proceso. En algunas escuelas, los padres retiraban a sus hijos en cuarto año. En estos casos hubo que intervenir con las autoridades de esas escuelas.

En el desarrollo del insumo producido por la supervisión, subtítulo “Posibles precisiones favorecedoras de la implementación de este régimen, que no afectan sus propósitos y espíritu”, se tomó posición sobre los elementos no tan prescriptivos de la normativa, en función de otorgar cierta uniformidad a su implementación en las escuelas secundarias de la Ciudad. En dicha producción emerge el debate sobre los promedios, que expresa la tensión entre “lo nuevo versus lo de siempre o más de lo mismo” en la escuela secundaria: “- punto 13): Terminantemente, los trabajos prácticos deben generar una calificación numérica, por promediar con la del parcial cuatrimestral”. Esto es una respuesta concreta ante la calificación conceptual y no promediable que utilizaban y valoraban algunas de las escuelas. Por otro lado, el insumo recuperó el carácter de “integrador” de las instancias de evaluación: “- punto 16): el carácter integrador debe

alcanzar, en lo posible, también a las actividades de proceso y a los trabajos prácticos. El parcial cuatrimestral del segundo período del año integrará los contenidos impartidos en éste y en el primer cuatrimestre”. Se obtura así la posibilidad de pensar en una organización de contenidos con cierta independencia entre un cuatrimestre y otro¹⁵¹. Finalmente, se explicitaba que “en caso de que se programen dos cuatrimestrales por jornada podrán no impartirse las otras horas de clase” como una respuesta ante el manejo de suspensión de clases en época de parciales que se había difundido entre las escuelas. Esta producción se cerraba con un esquema del proceso pedagógico propuesto por la normativa y un ejemplo/modelo de confección del “libro calificador”. Siguiendo a Viñao Frago (2002: 44) constatamos una fuerte “presión a la uniformidad” por parte de la supervisión, presión que facilita su tarea desde la homogeneidad.

La experiencia acumulada con los años de implementación en esta temática específica hace que hoy se tenga un instructivo sobre la aplicación de la norma para aquellas instituciones que quieren ponerla en marcha por primera vez. Además, “frente al cambio de supervisores que hemos tenido, le estamos pidiendo a las autoridades que nos eleven un informe del trabajo que realizan con la normativa en la actualidad, y realmente son muy enriquecedoras las propuestas” (S2, GP). En esta dirección, han elaborado un insumo orientativo para los supervisores recién incorporados por concurso para tener en cuenta en sus visitas de supervisión pedagógica. Dicho insumo desarrolla los tres ejes de la normativa y orienta la mirada del supervisor y su asesoramiento a la institución de aplicación. Así aparecen la “asistencia” con la documentación requerida y los tópicos de cumplimiento de la normativa y la “evaluación” con la documentación requerida y las “condiciones para la aprobación”, que refuerza la idea del “promedio con seis puntos entre la aprobación de los trabajos prácticos y la evaluación parcial”. Con respecto a la instancia de recuperación, el insumo orienta hacia lo siguiente: “tener en cuenta, sin embargo, en los Trabajos Prácticos, si el Instituto planificó instancias integradoras; en ese caso la recuperación estaría incluida en ella y no constituiría una instancia formal aparte”.

En el diálogo con los supervisores de gestión privada se incorporó el tema de permitir la aplicación de la normativa no en todas las asignaturas, situación que a la fecha es aplicada en algunas instituciones¹⁵², sobre todo en las asignaturas afines con la orientación de la escuela o su modalidad.

¹⁵¹ Algunas disciplinas facilitan dicha organización: problemas filosóficos éticos y epistemológicos, álgebra y geometría, cortes temporales para historia y literatura, química orgánica e inorgánica, etc.; tal como se evidenció en las producciones de los docentes.

¹⁵² Hemos realizado el trabajo de campo en una de estas instituciones.

Este intercambio con los tres supervisores de gestión privada lo hemos trabajado a través de diversas entrevistas y del análisis del material producido por ellos. Las entrevistas fueron realizadas en sus espacios laborales, con la excepción del supervisor jubilado. Con la finalidad de poseer una visión más abarcativa sobre el tema, se indagó en las acciones de articulación que realizan las escuelas secundarias de gestión estatal. La temática específica es concentrada en una única supervisora del nivel, a quien se entrevistó también en su espacio laboral. Ha quedado claro que la normativa objeto de análisis en esta investigación no se aplica en el subsistema de gestión estatal. Sin embargo, la supervisora entrevistada (S1, GE) manifiesta que “algunas cosas de Nación que se venían haciendo y que hoy incluso consultamos, no las deberíamos perder; el caso emblemático es el del proyecto 13”. Acota que la preocupación de la política educativa de gestión estatal de la Ciudad para la escuela secundaria se focaliza en la articulación de primer año con el nivel primario, debido a los altos índices de repitencia y de pasaje de estudiantes hacia el circuito de estudios de adultos en los primeros años de la escuela secundaria. Es en la modalidad de adultos donde estos estudiantes asisten a cambios en el régimen de asistencia y en el régimen de evaluación. A pesar de ello, la supervisora puede dar cuenta de dos experiencias referidas específicamente al tema en estudio. Por un lado, la participación en la propuesta de articulación coordinada por el Ministerio de Educación de la Nación, que la cuenta como coordinadora. Señala que esta propuesta concitó también la atención de los estudiantes del circuito de educación de adultos:

Lo primero que sorprendió a Nación es la alta inscripción de las escuelas de adultos. Al principio fue un shock porque estaban preparados para recibir adolescentes... Son alrededor de 1.400 inscriptos de las escuelas medias de gestión estatal de Capital, y con un compromiso muy fuerte de todos los supervisores para difundir entre los rectores y que las inscripciones lleguen directamente a este distrito donde yo tengo sede.

Ante este contexto, la supervisora realiza una alta valoración sobre este trasladarse del estudiante hacia las sedes universitarias y el contacto con los profesores universitarios, considerando que forma parte del aprendizaje de ser estudiante en determinado nivel educativo:

Yo voy los sábados a algunas sedes porque tengo que hablar con los chicos, saber cómo funciona, qué les pasa... esta es la única manera que existe de saber si lo que estamos proponiendo funciona o no y, a veces, te los encontrás en la entrada como temerosos de ingresar... es muy importante que den ese paso porque ya están ahí, se entusiasman...

Esta experiencia relatada por la supervisora de gestión estatal se enlaza con la reflexión de Souto (2005:7), al reconocer como una forma posible de articulación entre la escuela secundaria y la universidad “una especie de pasantía en la universidad, es decir, que el

último año de enseñanza secundaria pueda tener espacios donde el alumno transite por la universidad, como un alumno visitante, oyente, que asista a las clases”.

La dinámica descrita también ha generado encuentros entre los docentes del nivel secundario y los del Ciclo Básico Común, además de constatar un incremento en la utilización en quinto año de los materiales impresos del programa ministerial de articulación. Nuevamente se reitera esta entrada de la universidad a la escuela secundaria por medio del material bibliográfico reputado por los docentes de educación secundaria. Esta iniciativa se complementa con las visitas a las universidades y las tareas de orientación vocacional que se implementan desde los cuartos años. Para la supervisora, hay un pasaje de los estudiantes de gestión estatal hacia la Universidad de Buenos Aires de modo dominante, pero alerta que

lo ideal es un trabajo compartido de más largo plazo porque la UBA tiene la “vaca atada” y alguna vez va a tener que ver los procesos de pensamiento para la resolución de problemas y no el resultado final en un ejercicio, en este sentido las exactas son matadoras...; otra actitud muy distinta tienen las universidades del conurbano para con los estudiantes y con las escuelas. Pero insisto que esta propuesta choca con las condiciones de trabajo del docente de escuelas media con sus setenta y dos horas de cátedra.

Las afirmaciones sobre la importancia de transitar un espacio universitario mientras transcurre su último año de escuela secundaria, como la orientación hacia la continuidad de estudios superiores en universidades públicas, son consistentes con investigaciones realizadas en la misma Ciudad Autónoma de Buenos Aires por su ministerio de educación. Allí se rescatan las valoraciones de los estudiantes del último año de las escuelas secundarias comunes y comerciales de gestión estatal y sus orientaciones de futuro, señalando algunos aspectos de la propuesta institucional útiles para dicho tránsito (Dabenigno, 2012, 2009¹⁵³ y 2004¹⁵⁴). Se constata que la mayoría de los egresados logra acceder al nivel superior pero que discontinúan sus cursadas. También las investigaciones de Tiramonti y Ziegler (2008:88) afirman la tendencia a la elección de la Universidad Nacional de Buenos Aires por parte de los estudiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense, junto con la necesidad de continuar estudiando en el nivel superior (Tiramonti y Montes, 2009:117). Por su parte, la investigación de Born y Di Piero¹⁵⁵ (2012:91) señala la importancia que los mayores de dieciocho años le asignan a la escuela secundaria como preparación para los estudios

¹⁵³ Se trata de una muestra probabilística de escuelas estratificadas por modalidad, zona y turno, de una encuesta a 3.402 estudiantes de quinto año durante el ciclo lectivo 2008.

¹⁵⁴ 314 egresados de sectores medios bajos, correspondiente a 18 unidades educativas de la modalidad comercial.

¹⁵⁵ Trabajo de campo realizado en noviembre del año 2010 mediante encuestas telefónicas a 1.3823 personas mayores de 18 años, en el marco de un proyecto de la Unidad Ejecutora de Programas de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

superiores en el contexto de la provincia de Buenos Aires. En la misma dirección, Romero (2010:10) sostiene que los alumnos “concurren a la escuela porque la consideran positiva para su presente y necesaria para su futuro”.

El otro proceso del que puede dar cuenta la supervisora de gestión estatal es el que llevan adelante las mismas escuelas secundarias a modo de innovaciones en función de la articulación con el circuito de estudios superiores, acciones que se encuentran demandadas por los padres de los alumnos a las mismas autoridades institucionales:

Hay una escuela del distrito que es de orientación “comunicación social”, que ha realizado una propuesta de trabajo particular para su tercer trimestre. Pero ahí se nota la centralidad en lo pedagógico que colocan las autoridades de la escuela. El proyecto que implementan es una asistencia más liviana en el tercer trimestre y que queda suplantada por una concurrencia a determinadas actividades de consulta, de presentación de producciones... las tres materias exactas se fusionan en un trabajo compartido y otras materias también y se coloca la producción requerida en su nivel de avance en el blog y se intercambia permanentemente por correo electrónico. Es la modalidad de la escuela, pero aún existen algunos profesores que se resisten a utilizar estas herramientas y es una pena porque quedan por fuera del sistema.

Finalmente, rescata el rol del directivo en tanto y en cuanto puede focalizarse en los procesos pedagógicos didácticos de la escuela, desprendiéndose de las tareas burocráticas y delegándolas en la secretaría a través de un trabajo en equipo: “en los doce rectores del distrito, te puedo decir que –salvo dos casos– hay una preocupación central por lo pedagógico” (S1, GE).

Podemos concluir este apartado sosteniendo que, desde la visión de los cuatro supervisores entrevistados, existen iniciativas positivas en las escuelas secundarias para establecer puentes con el circuito de estudios superiores. La presencia de la normativa analizada en este trabajo para el caso de las escuelas de gestión privada y la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación para las escuelas de gestión estatal, se convierten en dispositivos de política educativa integral y de largo aliento (Cerrutti y Binstock, 2010:93) que permiten avalar la afirmación anterior. A esto se suman otras iniciativas generadas desde los equipos de conducción de las mismas instituciones, acompañadas desde esta instancia de gestión intermedia, constatación que coincide con el desafío que plantea Araujo (2007):

el tránsito entre el nivel de educación media y la educación superior debe ser un objeto compartido en términos de su reflexión y de elaboración de propuesta. Por eso creemos que el mejor modo de encararlo es a través de un trabajo de cooperación... para que el tránsito que realizan los alumnos sea acompañado por las dos instituciones.

Una polifonía de voces

Las voces que aportan directivos, docentes y supervisores nos permiten comprender este proyecto de articulación desde la escuela secundaria. Sus expresiones, captadas a través de encuestas y entrevistas, se entranan con sus producciones materiales sobre el proyecto. A estas voces sumamos la de los padres y funcionarios. La validez interna de esta investigación utiliza la triangulación de distintas fuentes de datos y la revisión o chequeo de este capítulo por parte de los directivos.

Es evidente que los directivos consultados pueden sostener una mirada más a largo plazo sobre el proyecto, una visión más integral y una preocupación sobre el trabajo de los docentes y la contención del estudiantado ante el cambio, mientras los docentes aportan cuestiones operativas ligadas a su acción práctica de enseñanza en el aula y la trama de relaciones con el estudiantado. Estas miradas son complementarias, enriquecen el proyecto y nos confirman el “potencial formativo de los contextos de trabajo institucional” (Poggi, 2007:12) en pos de un proyecto compartido. Cobra fuerza así lo instituyente sobre lo instituido (Souto, 2005: 4) y la importancia de una “gestión más interactiva que busca el trabajo asociado y un sentido conjunto de la acción” (Bolívar, 2009:43), posibilitando la emergencia de la potencialidad del “ensayo” (Nicastro, 2006). Todas las voces convocadas acuerdan con la necesidad de establecer un proyecto de articulación que muestre que algo había que hacer desde la escuela secundaria para dar respuesta a este problema. De ahí que se lo compare con un “vehículo para que salgan mejor preparados” (S1, GP), con una especie de “anticipación con contención y acompañamiento” o una “inmersión tutelada” (directivos) y, para más de la mitad de los docentes, con un “entrenamiento, simulación y ejercicio anticipatorio” de lo que vendrá en un futuro inmediato para los estudiantes. Podemos afirmar que este es el aporte general que este tipo de proyecto realiza a la temática de la articulación entre la educación secundaria y superior. Esta situación se encuentra facilitada por la particular organización académica del proyecto presente en la normativa, resaltada por el 88% de los docentes. Desde este lugar el proyecto invita a seguir estudiando, motiva a la continuidad, hace presente el futuro inmediato. Al respecto, Tedesco (2011:13) sostiene que “será necesario educarse a lo largo de toda la vida (...) (y para eso) es necesario tener una muy buena formación básica (donde) los primeros años de las carreras universitarias cumplen un papel fundamental para el desarrollo educativo posterior”. Nuevamente la presencia de un continuo entre el fin de un nivel y el inicio del siguiente. También las reflexiones realizadas desde el IPE-UNESCO (2004), sede Buenos

Aires, abonan esta idea en consonancia con el amplio desarrollo de la temática en el contexto anglosajón: es importante que la escuela secundaria transmita con qué se va a encontrar el estudiante en la universidad, cuál será el régimen de cursada. Directivos y docentes confirman estos logros y los refuerzan a través de las voces de los egresados del proyecto cuando vuelven a la escuela secundaria, de las propias familias y de los supervisores. Este aspecto se configura en un aporte nodal: una forma de trabajo diferente que conlleva otra organización personal en el estudiantado, convirtiéndose en un “pre-universitario” (denominación informal utilizada por los supervisores y que circula en las escuelas que aplican la normativa).

Los cambios pedagógico didácticos operados, y que se convierten en aportes más específicos al proyecto de articulación, confluyen en la instalación de otras formas de evaluación para el 90% de los docentes, en la importancia de una concepción “procesual y diferenciada” de ésta para los directivos y en un tema central para la supervisión. El esfuerzo se concentra en generar algo distinto que rompa con la reproducción de propuestas de evaluación presentes en los otros años de la escuela secundaria, allí el peso de la experiencia previa docente resulta un tópico a deconstruir. A esto se suma el cambio metodológico para más de la mitad de los docentes (55%), señalado como los “trabajos prácticos” para directivos y supervisores. Todos estos actores los consideran como una manifestación de un proyecto colectivo donde se comparten criterios, se integran temáticas o problemas desde diversos campos disciplinares. Los trabajos prácticos posibilitan la convergencia de estrategias y técnicas generales y específicas necesarias para el nivel superior, según los directivos y el 63% de los docentes mencionan la importancia de los mismos. El supervisor 1, GP sintetiza ambos cambios:

Uno de los desafíos de la normativa reside en la teoría y la técnica de la evaluación que poseen los docentes... dado que ya no va más el simple oral. De ahí la reflexión sobre instancias integradoras de evaluación, la valoración auténtica del proceso de aprendizaje que realiza el alumno... Por otro lado, es necesario replantear la propuesta metodológica desde un lugar más apropiado a la normativa. De ahí las guías de estudio, las consultas bibliográficas, los tipos de trabajo práctico... como una manera de trabajo alternativa y que tenga repercusiones en una evaluación de proceso.

Finalmente, el 78% de los docentes señala como cambio de sus prácticas, impactando en las trayectorias futuras de los estudiantes, el binomio contenido y bibliografía específica de cada campo de estudio. Este binomio, para los directivos, estuvo presente desde la génesis misma del proyecto y se convierte en una presencia constante como cambio, logro y aporte a la articulación. Por su parte, la supervisora de gestión estatal lo refuerza al señalar la

presencia de los materiales de Lengua y Literatura y de Matemática del Programa de Articulación del Ministerio Nacional en las aulas de quinto año.

Podemos afirmar que los cambios pedagógico-didácticos de los docentes, motivados por la normativa, se centran en el trabajo con competencias generales o básicas y específicas para el nivel superior. Entre las primeras, docentes y directivos señalan formas de presentación escrita y oral, empleo de una diversidad de estrategias cognitivas, utilización de distintas técnicas de estudio, hábitos que hacen al oficio de estudiante (como la organización de los tiempos de estudio y la lectura anticipada y sistemática del material indicado), trabajo con una diversidad y densidad de diversos soportes textuales, el diálogo entre diversas disciplinas para el abordaje de un problema o de un tema y la resolución de problemas. Entre las segundas, se mencionan los contenidos propios del campo disciplinar, sus formas específicas de construcción del conocimiento y la actualización bibliográfica.

Resulta necesario resaltar que estos cambios que son aportes específicos del proyecto, se encuentran plasmados en las diversas producciones escritas analizadas: desde los instructivos institucionales para los estudiantes y padres que se presentan en reuniones de principio de año, pasando por contratos didácticos departamentales y cronogramas, planificaciones y trabajos prácticos de las asignaturas.

El otro hallazgo, que se convierte también en un organizador del proyecto, es el trabajo con las competencias “blandas”, intra e interpersonales o no cognitivas. Directivos, docentes y padres subrayan este trabajo al ver los cambios actitudinales en los estudiantes a lo largo del año. Se constata así un pasaje desde el discurso inicial de “los chicos no están preparados” y “tanta libertad asusta” a la preocupación y el trabajo sobre las maneras de implicarlos en el proyecto, que participen, que se permitan ensayar y probarse con este sistema en pos de adquirir cierto autogobierno de su propio aprendizaje, un uso responsable de la libertad y de la autonomía. Son estas notas características mencionadas recurrentemente por directivos y docentes como cambios perceptibles en los estudiantes y que constituyen logros y aportes específicos de este proyecto de articulación, logros que percibe el mundo adulto a partir de la segunda mitad del último año de estudio. Para el 53% de los docentes este protagonismo estudiantil se ve favorecido por el régimen de asistencia que apunta en la dirección de la autonomía, la libertad y la independencia, situaciones que vivirá en el nivel superior. Para el 60% de los docentes, el nuevo régimen de evaluación y de trabajos prácticos implica el desarrollo de la responsabilidad, el compromiso y la madurez del estudiante con su propio proceso de aprender y en el uso personal de los tiempos. Por otro lado, un 23% de los docentes ha manifestado que esto

impacta también en la trama vincular con ellos y entre los mismos estudiantes, y que detectan otro compromiso en la clase, con mayor participación a partir de la lectura anticipada de los materiales, un protagonismo mayor en su aprendizaje, su independencia; tramas vinculares que habilitan los procesos de transmisión intergeneracional y construyen el deseo de saber. Para algunos de estos adultos educadores se trata de volver a centrarse en un trabajo con jóvenes de la escuela secundaria que aún no se encuentran en el circuito de estudios superiores y adaptarse a ellos; adultos educadores que respetan, escuchan, explican y enseñan para que puedan aprender (Kantor, 2008). Se refuerza la dimensión orientadora de la escuela secundaria:

La labor orientadora se ha de dirigir hacia el desarrollo personal y profesional del estudiante (proyecto personal y profesional), a su desarrollo interpersonal (comunicación, empatía, trabajo en equipo, regulación emocional), al desarrollo de las destrezas académicas e intelectuales (procesos en aprendizaje, toma de decisiones)... (Álvarez González *et al*: 2011,25).

Pero estas constataciones anteriores no se encuentran exentas de dificultades y de la realización de un arduo trabajo para revertirlas. Más de la mitad de los docentes identifican como dificultad, en los estudiantes, su inmadurez y resistencia al cambio. Para cuatro directivos estas fueron las causas de la desafectación del proyecto, a lo que suman las nuevas configuraciones familiares; pero para los quince restantes estas características se convierte en un desafío del mismo proyecto: acompañarlos e involucrarlos. Así emerge un nudo de conflicto que se focaliza en la trama vincular en la escuela secundaria y en las representaciones del mundo adulto sobre los adolescentes y jóvenes. Al respecto, Kantor (2008) confirma la existencia de un desplazamiento contemporáneo de considerar la adolescencia no como condición sino como problema. En el contexto anglosajón, Rudduck *et al* (2003:117) alertan sobre la “conveniente ideología de la inmadurez (de los estudiantes) como postura defensiva” ante los cambios y como una excusa para la vuelta a lo instituido por parte del colectivo docente. Desde la mirada de directivos y supervisores podemos sostener la tensión que genera el “des- control” sobre los espacios y tiempos escolares y sobre el movimiento y desplazamiento de los cuerpos juveniles que provoca el proyecto, descontrol ligado a los estudios superiores, pero que tensiona la gramática tradicional de la escuela secundaria. Así, los supervisores alertan en las reuniones con directivos sobre “observancia responsable o no de la asistencia por parte de los estudiantes”, y algunos directivos recogen las preocupaciones por saber qué hacen los estudiantes cuando deciden no entrar al aula y dónde se encuentran.

Para el 25% de los docentes otra dificultad reside en el mismo mundo adulto y no en los jóvenes. Identifican las resistencias a un trabajo más colaborativo y coherente en pos de

un proyecto colectivo. Esta misma observación es señalada por los supervisores pero a modo de desafío para la construcción del proyecto y vivida como resistencia por parte del colectivo docente en el inicio, desde la voz de los directivos. También, el 16% de los docentes señala que las condiciones y medio ambiente de trabajo imperantes no propician este tipo de propuesta ni tampoco lo hacen los obsoletos planes de estudio aún en vigencia con sus más de quince asignaturas, nudos todos constitutivos de la gramática escolar. En la misma dirección, los supervisores y directivos subrayan su insatisfacción con la escuela secundaria, hecho que es una de las motivaciones centrales para la implementación de esta propuesta.

Finalmente, los directivos “mantienen una relación fluida y positiva con su supervisor” (Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2011:27) y monitorean la trayectoria de sus egresados, algunos informalmente y otros con instrumentos de evaluación que hacen circular a los docentes. La trama relacional entre directivos y supervisores se explica a partir del proceso de instalación institucional de la norma: son nominados por los supervisores, orientados, se les sugiere su implementación de acuerdo a sus características personales e institucionales. Trama develada a través de los discursos de ambos grupos de actores, y que también brinda garantía de continuidad y acompañamiento de la experiencia desde la implicación de unos y otros.

La triangulación realizada a través del chequeo o revisión por parte de los quince directivos respondientes se centró en gran parte de la descripción, análisis e interpretación realizada a lo largo de este capítulo. Se obtuvo una tasa de respuesta de la mitad de ellos, situación que coincide con la tipología institucional de implicación con este proyecto de investigación. En un primer momento, los directivos buscaron identificar “su voz y sus docentes”. En un segundo momento, realizaron comentarios sobre el análisis y la interpretación. Algunas de estas miradas han sido incorporadas al capítulo, y permitieron que lo producido gane en “validez interna, autenticidad y credibilidad” (Mendizábal, 2006:90).

Es una evidencia que el éxito de cualquier proyecto se encuentra asociado fuertemente a sus agentes sociales, precisamente hemos traído las voces de los adultos educadores que motorizan esta propuesta formativa, en el capítulo siguiente son convocados algunos exalumnos del proyecto para ver cómo han recepcionado este proyecto de articulación.

CAPÍTULO 7

RECORDANDO SIN IRA: EXALUMNOS PARTICIPANTES DEL PROYECTO

Este capítulo indaga sobre la inserción en el circuito de estudios superiores de los egresados de tres de las instituciones que aplican el proyecto de articulación. Se busca así la reconstrucción del proyecto desde la situación presente como estudiantes o egresados del nivel superior y la mirada desde el actor social “estudiante”. La indagación de estos exalumnos se realizó mediante una encuesta auto-administrada que se distribuyó a 868 exalumnos que tomaron contacto con el link de la encuesta, de las que se recibieron 112 respuestas para el caso de una las escuelas. El proceso de búsqueda de estos egresados, el envío de la encuesta y el intercambio obtenido con ellos se constituyeron en aspectos particulares que emergieron durante el transcurso de la investigación, lo que muestra nuevamente el tipo de diseño flexible en investigación cualitativa (Mendizábal, 2006). En otra escuela se nos facilitó el acceso a partir de un informante clave: una exalumna del proyecto que participó en la entrevista exploratoria. Fue ella quien desde su *Facebook*, subió la encuesta a sus compañeros de escuela secundaria y reenvió las respuestas obtenidas al investigador. Por este medio obtuvimos trece casos para su análisis. La misma exalumna nos facilitó la entrevista con un compañero que aún no se recibió, decisión adoptada durante el transcurso del trabajo de campo a modo de caso contrastante. Una docente de otra escuela se ofreció a distribuir la encuesta impresa a dos egresados con los que tenía contacto y devolverla al investigador; si bien este número no es significativo estadísticamente terminó siéndolo, dado que se trata de un caso particular de adaptación institucional de la norma: su aplicación solo a las asignaturas propias de la orientación.

Comenzamos este último capítulo con el relato de la experiencia del contacto con los exalumnos del proyecto vía *Facebook*, favorecido por la generalización de Internet a través de las tecnologías inalámbricas (Castells, 2009:187). Seguidamente describimos quiénes son estos egresados respondientes: la cohorte escolar a la que pertenecen, la universidad o instituto superior y las carreras que estudian o estudiaron, el clima educativo familiar y los significados sociales que poseen sobre los centros educativos elegidos. Posteriormente, analizamos en detalle los resultados obtenidos mediante la encuesta y los datos que emergen de las entrevistas en profundidad realizadas a algunos egresados seleccionados al azar de la muestra relevada, con el fin de indagar más sobre la experiencia en el proyecto durante el último año de la escuela secundaria. Finalmente, arribamos a

algunas conclusiones que las voces de estos jóvenes nos plantean con respecto al tema de la articulación en particular.

Iniciando la búsqueda de egresados de la escuela B

Armado el *Facebook* y colocada la encuesta *on line* en una página *web*, comenzó la construcción de la red de contactos mediante la confrontación con los listados aportados por la institución. La aceptación de amistad de un egresado permitió visualizar la red de sus relaciones. A partir de dichas relaciones y con la ayuda de los listados aportados por la escuela, se avanzó en la búsqueda de otros egresados compañeros del mismo curso y división pero, también, a los estudiantes de otros años, unidos por la misma pertenencia institucional¹⁵⁶. Los primeros tres mensajes salieron bajo el enunciado siguiente: “te paso un link con una encuesta sobre la escuela secundaria, es de gran ayuda si lo respondés para la investigación que estoy haciendo. Gracias”. Pero este ingenuo comienzo del diálogo intergeneracional derivó en otro aprendizaje. Son dos exalumnas que realizaron una observación con respecto a la forma de preguntar: “podés comenzar con un cómo te va, cómo estás...”. Se ensayó así otra formulación: “¿cómo estás? Te paso un link con una encuesta mía que es parte de una investigación que estoy realizando sobre la escuela secundaria. Es de gran ayuda tu respuesta. Gracias. Abrazo”. De esta manera se modificó el primer contacto desde lo discursivo.

Comenzó un interesante intercambio. Uno de ellos se focalizó en la necesidad de ahondar en el tipo de trabajo de investigación que se estaba realizando. Así lo manifestaba un egresado:

Antes de contestar la encuesta me gustaría conocer más acerca de tu trabajo. Evidentemente hay un cuestionamiento hacia el sistema educativo pero no me queda claro desde qué enfoque (aunque es cuestionable desde donde se lo mire). Si podés te voy a agradecer que me informes así te puedo ayudar (M.M. de 24 años, 22/09/09).

También apareció un interesante movimiento de “ida y vuelta” en el interjuego de recepción del “link” con el cuestionario y la respuesta emitida por el egresado. Estas expresiones formaron parte de este segundo grupo de constataciones: “no se puede entrar al link”, “(el link) dice que está cerrado al público por el momento”, pasando por “ya la

¹⁵⁶ La aparición de nombres y apellidos homónimos se resolvió antes de iniciar el pedido de amistad, con un mensaje: “¿sos egresado/a de 5º año de la escuela B?”.

contesté, espero que te sirva...”. Dos comentarios han sido muy movilizadores desde el lugar de pensar en el involucramiento de los egresados con la encuesta: “Estuve viendo la encuesta y a lo que me dedico no encaja para nada... ¿Qué hago? Te lo pregunto porque no quería que arruinase la encuesta” (Egresado, 26 años que se recibió en la Comedia del Arte en Roma y trabaja actualmente en Barcelona como actor); “...me llegó tu encuesta, ya la contesté, aunque es medio raro porque la mecánica de 5° no guardaba mucha relación con lo que yo hice/hago después. Espero que te sirva de todas formas...” (Egresado, 22 años, estudiante del Conservatorio Municipal de Arte Dramático, hoy IUNA).

Además de este intercambio específico sobre la tarea, *Facebook* permitió otra circulación de temas. Es así que comenzaron las invitaciones a formar parte de distintos grupos (en su mayoría de carácter político), a participar de una serie de eventos (predominantemente de tipo artísticos y protagonizados por los mismos egresados) y ciertas páginas (fundamentalmente una que nuclea a los egresados/as de esa institución).

Un párrafo aparte merecieron los intercambios referidos a las situaciones vitales con el correr de los años. Un contacto realizado con una supuesta ex alumna manifestó lo siguiente: “yo aún no egresé pero sí lo hizo mi hermano...”. Frente a este diálogo, solicitamos que le re-enviara el link a su hermano. Al instante, apareció un comentario de otra exalumna manifestando que el hermano falleció en un accidente. Inmediatamente, borramos el mensaje. Cuidados del otro..., que nos llevaron y llevan a seguir pensando en estas formas de vinculación virtual.

Quiénes son estos egresados y cuál es su opinión sobre el proyecto

Las 112 respuestas obtenidas a la encuesta configuraron una tasa de respuesta del 13% del total de egresados que tomaron contacto con la página de *Facebook*. El mayor grupo de egresados respondiente se ubica en los rangos de edades menores, cercanos al egreso de la escuela secundaria. El Cuadro 7.1. permite visualizar esta distribución. Aquellos que han egresado durante los años 1995 a 1999, es decir, en los primeros años de implementación del proyecto, han sido de difícil ubicación por medio de *Facebook* o, en los casos en los que se han contactado, no han respondido a la encuesta. El acortamiento de la distancia generacional (Urresti, 2008) se hace presente en la respuesta a la encuesta, en la utilización asidua de *Facebook* o en el escaso interés que despierta el tema en personas de alrededor de 30 años de edad. Esto se constituye en una posible explicación sobre la ausencia de encuestas. El “año de egreso del nivel secundario” indica el año que terminó

de cursar. La encuesta presupone, para poder responderla, que todos han continuado cursando carreras en el circuito de estudios superiores. Es importante señalar que el análisis de la fecha de la finalización formal de la escuela secundaria nos permite identificar la cohorte escolar del estudiante mediante los listados facilitados por la secretaría de la institución. Así se pueden realizar distintos tipos de inferencias con respecto al año de ingreso al circuito de estudios superiores y al nivel secundario, complementadas con las aclaraciones que realizan los mismos egresados. A partir de estos datos, esta muestra se encuentra constituida por estudiantes que no han repetido ningún año en su trayectoria escolar secundaria. Dos egresados dan cuenta de haber finalizado posteriormente a su corte teórica de egreso dado que adeudaban materias del último año. Tres egresados no informan sobre los motivos de la no coincidencia entre el año de egreso teórico y el año de ingreso al circuito de estudios superiores, podemos inferir que se trata de procesos denominados “años sabáticos”, como una especie de moratoria en el estudio donde el egresado se dedica a trabajar, a viajar o simplemente a “ver” qué carrera seguir con calma¹⁵⁷. Pero el 14% de los egresados de la muestra informan haber rotado por otras carreras antes de emprender la definitiva que los conduce al egreso del nivel superior. Esta rotación, en algunos casos, no solo es de carrera sino que es de institución. Este es otro fenómeno extendido que puede contrastarse con los datos cuantitativos aportados por las universidades. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Buenos Aires informa que, según datos del Ciclo Básico Común para el período 2005-2011, los cambios de carrera oscilan entre el 14% y el 16% de los ingresantes. Dicha situación manifiesta la ruptura de la linealidad en los mapas vocacionales.

¹⁵⁷ Referencias aportadas por los mismos jóvenes en las entrevistas y por uno de los directivos indagados.

Cuadro 7.1. Estudiantes respondientes a la encuesta según año de finalización de su cursada (Escuela B).

Año de egreso	Cantidad de respondientes
1998	1
2000	13
2001	6
2002	4
2003	18
2004	14
2005	15
2006	11
2007	22
2008	6
No responde	2
Total	112

Según la modalidad elegida del nivel superior, los egresados del proyecto de esta escuela se distribuyen de la siguiente manera: el 74% continúa sus estudios en el circuito universitario. Dentro de la modalidad universitaria, el 77% de los egresados se orienta hacia la universidad pública y el resto a la privada. La oferta pública alcanza la mayor concentración en la Universidad Nacional de Buenos Aires con un 85%, y la siguen las universidades del conurbano bonaerense (San Martín, Lanús y La Matanza); la Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad Nacional de La Plata son quienes reciben al resto. Dentro de la universidad privada, el 61% se dirige hacia universidades no confesionales (Universidad Argentina de la Empresa, Universidad de Palermo, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Universidad de Morón, Universidad Abierta Interamericana, Universidad de Flores, Universidad del CEMA) y el resto lo hace hacia las universidades confesionales (Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, Universidad del Salvador, Universidad Austral). El cuadro 7.2. permite visualizar este movimiento estudiantil hacia el circuito de estudios superiores. Los datos son consistentes con los resultados cuantitativos del Ministerio de Educación de la Nación (2011), donde se constata que la mayor cantidad de estudiantes de estudios superiores corresponden a la región metropolitana y lo hacen en el sector estatal. Por otro lado, también aparece otra ruptura de linealidad en esta muestra de egresados: de escuela confesional a espacios no confesionales.

Cuadro 7.2. Estudiantes según tipo de inserción en institución de nivel superior, en porcentaje (Escuela B).

Tipo de Institución	Porcentaje de elecciones
Universitaria Estatal	58
Universitaria Privada	16
Tecnicaturas Privadas	11
Formación Docente Estatal	5
Formación Docente Privada	4
Conservatorios Estatales	4
Postgrado/postitulaciones Privados	2
Total	100

Una mención aparte merece el comportamiento de las opciones asumidas en la modalidad de estudios superiores no universitarios. Hacia esta dirección apunta el 23% de los egresados. Lo más novedoso de esta y, especialmente en el contexto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es la emergencia de tecnicaturas superiores. Este nivel educativo viene registrando un crecimiento sistemático de matrícula y de unidades escolares desde el año 1997¹⁵⁸. Las mismas se constituyen en ofertas modernas, relacionadas con carreras de cierta instalación social (gastronomía, turismo, *sommelier*, periodismo deportivo, guardavidas...), con innovaciones curriculares y con una salida laboral inmediata. Su duración varía entre un año y tres años y se concentran en el subsistema de gestión privada. Los egresados respondientes lo hacen en su totalidad dentro de esta opción, tendencia que en la Ciudad de Buenos Aires concentra el 62% de la matrícula de educación superior no universitaria¹⁵⁹. El porcentaje restante de los egresados se distribuye hacia carreras docentes y artísticas: el 23% se dirige hacia la gestión pública (dominada por la carrera de Educación Física), el 15% asiste a profesorados de gestión privada y el 15% restante lo hace hacia los conservatorios artísticos de gestión estatal (Música y Arte Dramático). Estos datos son consistentes con los aportados por el “Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad” del año 2000, a partir del cual sabemos que ocho de cada diez alumnos del último año de la escuela secundaria piensan continuar

¹⁵⁸ Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad (2011), *Panorama Educativo 2009-2010*, Buenos Aires, MEGC.

¹⁵⁹ Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad (2011:4), *Panorama Educativo 2009-2010*, Buenos Aires, MEGC.

estudiando: seis en la universidad y dos en terciarios (Kisilievsky y Veleda, 2002:31); también se condicen con investigaciones específicas en el contexto de la Ciudad de Buenos Aires (Dabenigno *et al*, 2009 y Dabenigno, 2012) de estudiantes del último año de escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires, que se dirigen a casas de estudio estatales, especialmente a la Universidad Nacional de Buenos Aires, y de los cuales muy pocos eligen ofertas superiores no universitarias.

Cabe señalar que dos respondientes informaron estar cursando especializaciones y postgrados, ambas en el circuito de gestión privada universitario y superior no universitario. En los dos casos se hizo mención a la carrera de base: en un caso un título docente y en el otro un título universitario. La misma situación de aclaración se produce en otros dos casos, donde se menciona la realización de dos carreras a la vez: una en el conservatorio musical estatal y la otra en la universidad, también estatal, cursando una carrera liberal; el otro caso da cuenta de la finalización de una tecnicatura terciaria y su realización actual de una complementación curricular con una licenciatura universitaria de gestión estatal.

¿Cómo se distribuyen estos egresados y egresadas del proyecto de articulación de acuerdo a las opciones asumidas? El cuadro 7.3. presenta dicha distribución. El 38% elige carreras relacionadas con la orientación de la escuela hacia el área de ciencias económicas. Administración, Contador Público, Economía, Actuario, Comercio Internacional, Marketing, Despacho Aduanero son las opciones tomadas dentro de este grupo, el más numeroso. En este sentido, hay una cierta continuidad profesional entre la modalidad de la escolaridad secundaria y el circuito de estudios superiores. El resto de las opciones elegidas desciende hacia menos de la mitad de ese porcentaje de continuidad, y registra la dispersión profesional que viene señalándose desde numerosas investigaciones. Es así como el 11% elige carreras relacionadas con la docencia; domina la opción por la Educación Física, seguida por Música, Enseñanza Primaria, Ciencias de la Educación, Inglés, Filosofía y Ciencias Contables, a las que se suma una especialización en Educación Popular y una complementación curricular en una Licenciatura en Actividad Física y Deporte Recreativo como segundas titulaciones. Estas opciones presentan una posible motivación, dado que la escuela posee una serie de propuestas libres que oferta a los alumnos del Ciclo Superior: apoyo escolar y recreación para los sectores populares que habitan en el barrio, o la actividad de intercambio que se realiza con escuelas rurales y con

pueblos originarios de las provincias de Río Negro y de Formosa¹⁶⁰. Por otra parte, también el 11% adopta decisiones relacionadas con el campo de la Ingeniería (en Sistemas, Química, Electrónica, Agronómica, Mecánica e Industrial). El 6% elige la carrera de Derecho, al igual que aquellos que optan por carreras relacionadas con la comunicación: Producción y Creatividad radiofónica, Ciencias de la Comunicación, Periodismo Deportivo, Producción y Dirección de Radio y Televisión. El 5% lo hace hacia el campo del Diseño (Gráfico, Multimedial, Indumentaria y Textil, Realización y Producción Audiovisual) y el 4% a la carrera de Relaciones del Trabajo. El 3,5% se inclina hacia las carreras de Psicología y Psicopedagogía. El 3% se distribuye entre las carreras de Traductor Público y carreras relacionadas con el campo artístico (Escenografía, Profesorado de Música con orientación en instrumento: trompeta, Licenciatura en Arte). El 2% elige Medicina. Finalmente, un 7 % de los respondientes realiza una opción distinta que es imposible compatibilizar con los agrupamientos de carreras efectuados, una dispersión de intereses que abarcan las carreras de Biotecnología, Arquitectura, Licenciatura en Relaciones Públicas, Letras, Perito Calígrafo, Odontología y Licenciatura en Óptica y Optometría. De estos datos podemos extraer que si bien no se encuentra una direccionalidad entre opciones profesionales y orientación del plan de estudios de la escuela secundaria, para un porcentaje dominante de egresados respondientes la orientación ha dejado su marca. Inferimos que la orientación también se convierte en una mediación para las “autorías vocacionales”¹⁶¹ de estas nuevas generaciones. Las investigaciones reseñadas para el contexto de la Ciudad de Buenos Aires señalan la poca incidencia de la orientación bachiller en las elecciones a futuro por parte de sus egresados.

¹⁶⁰ Información recabada en las entrevistas con egresados y con las autoridades de dicha institución.

¹⁶¹ Utilizamos la expresión acuñada por Alicia Fernández (2012) en sus seminarios de orientación vocacional al referirse al papel activo del sujeto juvenil.

Cuadro 7.3. Porcentaje de carreras elegidas por los estudiantes respondientes de la Escuela B.

Carrera	Porcentaje de opción
Económicas	38
Ingenierías	11
Profesorados	11
Derecho	6
Comunicación/Periodismo	6
Diseño	5
Relaciones del Trabajo	4
Psicología/Psicopedagogía	3,5
Traductor Público	3
Arte	3
Medicina	2
Otras	7
Total	99,5

Al indagar sobre el máximo nivel educativo alcanzado por los progenitores, se obtienen los resultados que se reflejan en el cuadro 7.4. Ambos progenitores de los 112 egresados han finalizado la escuela secundaria, y se registra un único caso de un padre que realizó un postgrado. El 73% de las madres ha tenido experiencia en el nivel superior y, en el caso de los padres, el porcentaje asciende levemente al 75%. Esta situación nos permite afirmar que existe un capital educativo que ambos transmiten a sus hijos e hijas, y que los impulsa a continuar con el circuito de estudios superiores. Esta constatación ya ha sido manifestada en innumerables investigaciones nacionales e internacionales (Bracchi, 2007; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004), a modo de predictor de trayectorias educativas a futuro. Por otro lado, es importante destacar que no se observan diferencias marcadas con respecto a las oportunidades educativas que presentan ambos géneros, situación que también se transmite a las nuevas generaciones. Es interesante señalar otras dos situaciones que han emergido en las respuestas brindadas y que dan cuenta de la importancia que recibe este ítem para los encuestados. En dos cuestionarios se colocan ambas titulaciones obtenidas por los padres a nivel terciario y a nivel universitario, a pesar de que la consigna señalaba el “máximo nivel educativo alcanzado”. En otro caso se contextualiza la imposibilidad de

ambos progenitores de haber concluido su carrera universitaria en el contexto de los años setenta en la Universidad Nacional de La Plata. En relación con este aspecto, otras investigaciones (Carli, 2012; Said Rucker, 2011; Llinás, 2009; Figuera, Dorio y Forner, 2003) han manifestado la importancia del apoyo, la comprensión y el acompañamiento familiar ante este fenómeno de la transición entre el nivel secundario y el superior, fenómeno mejor comprendido para quienes atravesaron por la misma situación.

Cuadro 7.4. Máximo nivel educativo alcanzado por ambos progenitores de los estudiantes de la Escuela B, en porcentajes.

Nivel Educativo	Madre	Padre
Secundario	23%	21%
Terciario	18%	11%
Universitario	47%	58%
Universitario Incompleto	8%	6%
Postgrado	-	1%
No responde	3%	3%
Total	99%	100%

¿Cuáles han sido las motivaciones que han tenido estos egresados y egresadas para elegir las instituciones donde han decidido continuar con sus estudios superiores? La motivación principal señalada (57%) reside en el “reconocimiento” y “prestigio” de la casa de estudios, en su “seriedad” (E64¹⁶²) convirtiéndola en “la mejor opción” donde “nadie te regala nada” (E103). Con esta motivación, los egresados fundamentan el porqué de su elección dominante por la Universidad Nacional de Buenos Aires. Asociado a esta categoría aparece el tema del “nivel de sus docentes” en un 38%, y el de la calidad de su plan de estudios en un 35%. Las respuestas con menor recurrencia hacen referencia a motivaciones más subjetivas. Así aparece la concepción del carácter público unido a lo “gratis” en un 25%, dando cuenta de la realidad económica de los egresados. Como contrapartida, solo el 4% habla de su elección de la oferta privada ligada a la posibilidad de accesibilidad desde lo económico: “dentro de las oferta privada era la más barata” (E58). Un 19% realiza su opción a partir de “recomendaciones” y “buenas referencias” brindadas

¹⁶² Utilizamos el siguiente código para referirnos a los estudiantes (E): el número es el orden de recepción de la encuesta.

por terceros. Las opciones alrededor de la categoría “comodidad” se bifurcan en la conveniencia de la “zona” y “ubicación” en un 11% y “por la flexibilidad de sus horarios” en un 10%, lo que les permite la posibilidad de trabajar. Un 8% de respuestas da cuenta de motivaciones del orden de las cosmovisiones personales: la pluralidad, la formación de “un pensamiento crítico” (E79), los valores que transmite, la “formación religiosa” (E108) y “formación personal” (E112). Un 4% sostiene que la elige por las “herramientas extras” que ofrece, fundamentalmente su “bolsa de trabajo” y la facilidad para “conseguir empleo”. Por último, se recepciona una serie de respuestas dispersas que hacen referencia a “por gusto” (E110), “porque sí” (E99), “porque fue la única que me aceptó a fin de marzo” (E59) y “por el ambiente” (E71). Este proceso de discernimiento institucional, de información sobre la elección, obra como uno de los componentes de la motivación alrededor de la continuidad de estudios superiores. El elemento motivacional estudiantil es señalado por una serie de investigaciones (Tinto, 2008; Álvarez González, Figuera Gazo y Torrado Fonseca, 2011) como un componente central en los procesos de transición entre los niveles secundario y superior. Por otro lado, emerge un perfil de estudiante de nivel superior que compatibiliza estudio con trabajo en consonancia con la investigación de Carli (2012) para el caso de estudiantes de dos facultades de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

Consultados sobre los beneficios que les aportó o les aporta el sistema empleado en quinto año, un 92% de los egresados respondientes manifiesta la importancia del mismo en su trayectoria de nivel superior. Un respondiente (E5) acota que “se vive lo que se dice de la facultad... tenés la libertad de faltar y cosas así... pero tenés que saberlo manejar”; otro señala que fue útil al complementarlo con la cursada de UBA XXI. Esto permite que el cambio sea “menos sufrido” (E37). Ampliamente, se señalan beneficios de modo general: “Sí, cuando empecé mis estudios superiores no me encontré con nada nuevo” (E52).

Sí, me benefició. Me sirvió para lo que fue el Ciclo Básico Común. El cambio no lo noté tanto. Estaba acostumbrado al sistema cuatrimestral y de promoción por materias (E69).

Me parece que es excelente, pese a no salvarte del enorme salto que hay entre el Ciclo Básico Común y el secundario. Ayuda muchísimo, y si no es un mínimo llamado de atención (E104).

Estas afirmaciones constatan que la presencia del proyecto en el último año de la escuela secundaria permite disminuir el estrés presente en los procesos de transición (Figuera *et al*, 2003), y mitiga la depresión ante el abandono del sostén protector institucional y la extrañeza ante el nuevo ámbito de estudio (Coulon, 1995). Así lo siente un estudiante: “me permitió alivianar un poco el pase de secundaria a la Universidad, principalmente por el

buen nivel aplicado” (E91). El nudo conceptual de la “anticipación” como un elemento beneficioso de este proyecto de articulación, señalado en el capítulo anterior, es constatado por los egresados.

Solo el 8% no lo encuentra beneficioso. Argumentan que, si bien el régimen específico de 5° año no les aportó para la transición, sí le fueron útiles los temas (dos respuestas); para otros dos casos, los beneficios se logran “en parte” y, un último caso, acota que el problema fue la orientación específica de la escuela para su utilidad en el nivel superior, dado que siguió una carrera que no tenía relación con el área administrativo-contable (E22).

Una gran parte de este 92% de los respondientes que considera positiva la propuesta puede brindar razones de dicha aceptación. El cuadro N° 7.5 muestra las opciones obtenidas en la indagación. Un 27% afirma que le han servido los temas, contenidos, vistos a lo largo de quinto año; afirman que les fueron útiles para “tener una introducción general” a las asignaturas del ingreso y, predominantemente, para las distintas asignaturas que componen el Ciclo Básico Común de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Un estudiante (E82) señala que, si bien le sirvió para el Ciclo Básico Común, “después me di cuenta de que no sirve para nada (el Ciclo Básico Común) porque no tiene ninguna relación con las materias”, lo que introduce una crítica a este primer año universitario. Otra estudiante aporta que le sirvió para su ingreso pero que también lo hizo para su “cultura general”. La centralidad del contenido vuelve al trabajo alrededor de competencias específicas y se distancia de otras investigaciones (Cerrutti y Binstock, 2010; Dabenigno *et al*, 2009; Llinás, 2009; Gessaghi y Llinás, 2005), donde los egresados cuestionan las diferencias existentes entre las perspectivas teóricas desde las que se transmiten los conocimientos en el nivel secundario y los enfoques con los que se trabaja en la educación superior. Un 24% de respondientes argumenta que el sistema “prepara para lo que va a venir”, “te ayuda”, “te facilita”, “te introduce”, “te adapta”, “te enseña a cómo manejarte” (E9), “te permite acostumbrarte y te brinda un ritmo que te sirve para la universidad” (E105), “me benefició para sentir la presión de estar obligado a aprobar un parcial sin analizar los promedios de trimestres anteriores” (E63), “resulta buena la adaptación con el sistema de faltas por materia y exámenes cuatrimestrales. Prepara para el ritmo del futuro” (E105).

La metodología de 5° año era un sistema tipo universitario (parciales, promoción de la materia, faltas por materia...), por lo que me ayudó a aprender cómo manejarme cuando ingresara a la universidad (E14)

Desde ya que me benefició, a pesar de ser obviamente muchísimo más contenido que en la facultad... ya te va armando una organización con respecto a los parciales que te hacen padecerlos menos durante el Ciclo Básico Común, por lo menos en mi caso (E26).

Me sirvió para aprender a organizarme con materias cuatrimestrales y anuales. También fue muy positivo para poder asimilar el sistema universitario con una carga de muchas materias. A la hora de cursar en el terciario que hice me resultó mucho más fácil. También fue muy positiva la experiencia de poder articular una pasantía para conocer el ritmo de trabajar y estudiar conjuntamente (E25).

Sí, me benefició. Me sirvió para lo que fue el CBC¹⁶³. El cambio no lo noté tanto. Estaba acostumbrado al sistema cuatrimestral y de promoción de materias (E69).

Estas reflexiones muestran la presencia significativa del nuevo régimen académico que beneficia la continuidad en el circuito de estudios superiores. Régimen que actúa a modo de anticipación, una especie de facilitador de lo que vendrá, de introducción, de adaptación, de acostumbramiento a otro manejo, a otra organización, a otras costumbres y ritmos que evitan la discontinuidad en las trayectorias vitales en tránsito inter-niveles del sistema educativo (Figuera *et al*, 2003). Se trata de una ayuda a futuro, pero en un marco de contención en la escuela secundaria. Nuevamente, se refuerza el beneficio de este proyecto a partir de su cualidad anticipatoria con contención señalada en el capítulo anterior.

Otro gran grupo de motivaciones se concentra en la ayuda recibida para la organización y el manejo de los tiempos y para ser más ordenado y sistemático: “me ayudó a organizarme con el tiempo de estudio. Ser más ordenada con los tiempos muertos, saber aprovecharlos” (E3); “(me ayudó) en todo, desde la experiencia que me dio el hecho de cursar con un régimen de nivel universitario, hasta la ayuda en la organización personal” (E85). Este tema de la planificación del tiempo para gestionar más adecuadamente las demandas de organización de las tareas requeridas ha sido señalado como un importante aprendizaje general (Dabenigno, 2012: 33) o competencia general o básica en una serie de investigaciones (Yorke, 2008; Araujo, 2006). Se trata de un componente importante en los procesos de articulación escuela secundaria y estudios superiores, mediado por el régimen académico presente en este proyecto. Un 10% de los respondientes manifiesta que la propuesta de quinto año los benefició en la apropiación de una “metodología de estudio para la facultad” y los ayudó a crecer en independencia, responsabilidad y libertad. Así lo manifiesta el egresado 73 al reconocer ciertas habilidades que le dejó el proyecto: “interpretar, resumir, saber donde prestar atención, evaluar, ser eficiente, delegar, desarrollar”. La introducción de valores y actitudes como “independencia, responsabilidad

¹⁶³ Ciclo Básico Común de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

y libertad” también significa un corte con formas tuteladas de enseñanza presentes a lo largo de la escuela secundaria; en esta dirección, Araujo (2006) señala como una competencia importante para el acceso a la educación superior la autonomía para cumplir horarios y tareas. Emergen nuevamente las competencias no cognitivas o “blandas” como destacadas, tal como se manifestó en el capítulo anterior a partir de las voces del mundo adulto. El 5% valora la cantidad, el volumen de material que debían estudiar: “en lo referente al volumen, complejidad y exigencia en el estudio” (E24);

Me benefició en cuanto a la exigencia en el material de estudio; la gran cantidad de ese mismo hizo que estuviera mejor preparada a la hora de ingresar a la facultad e impedir que me paralice por el cambio (E20).

esta temática está relacionada con la densidad de los contenidos, la profundidad en los temas y el manejo de la información (Dabenigno, 2012:22), situación también señalada en otras investigaciones que analizan este tópico entre los obstáculos encontrados al momento de articular (Ezcurra, 2011). Un 2% hace referencia a los trabajos prácticos, especialmente a la modalidad de trabajo grupal, reforzando competencias interpersonales, y sus formatos: “práctica con el método de estudio para la facultad. Experiencia en realización de monografías y todo tipo de informes” (E84) y un 1% indica como valiosa la integración de asignaturas. Nuevamente, se señala un corte con las propuestas de enseñanza dominantes en la escolaridad secundaria: diversidad y cantidad de bibliografía y otros formatos y modalidades de presentación de la producción intelectual y de estrategias cognitivas de orden superior (Camilloni, 2009). Todas estas competencias configuran el background académico y personal del estudiante (Álvarez González *et al*, 2011 y Rodríguez *et al*, 2004).

A partir de estos datos, podemos inferir que un 45% de los respondientes valoran la presencia novedosa de la tríada contenidos e integración de los mismos, metodología (trabajos prácticos, desarrollo de competencias generales y específicas) y material bibliográfico (el volumen y la variedad de soportes textuales). Las siete entrevistas administradas nos permitieron profundizar la temática específica de la integración de los contenidos que aparece, también, en algunas de las manifestaciones de la encuesta de egreso que administra la misma institución. Tres egresados resaltan la utilidad de la relación entre Literatura e Historia, “entre la actualidad y el pasado”. En este sentido, se expone un egresado:

(...) pude aprender muchas cosas referentes al pasado desde un punto de vista más específico como es el de la Literatura y el de la Historia; por ejemplo: en los años de 1916 en adelante con el tema de la presidencia de Yrigoyen, los inmigrantes, el grotesco criollo...y toda su problemática.

Se constata la presencia de otra alternativa al curriculum de colección, fuertemente clasificado y enmarcado (Bernstein, 1993) que configura la gramática de la escuela secundaria. Por otro lado, el 33% de los respondientes subraya el trabajo alrededor de las competencias no cognitivas e interpersonales como un beneficio del proyecto.

Cuadro 7.5. Motivos valorados del proyecto en función de la articulación por parte de los estudiantes de la Escuela B, en porcentajes.

MOTIVOS	PORCENTAJE
Los temas, contenidos	27
Anticipa, facilita, introduce, prepara, adapta...a futuro	24
Organización y ritmo de los tiempos personales	21
Metodología de estudio	10
Libertad, independencia, responsabilidad	10
Volumen material bibliográfico	5
Formato de trabajos prácticos y su modalidad grupal	2
Integración contenidos	1
Total	100

En cuanto a los cambios producidos en quinto año, los egresados, en su gran mayoría, contestan que los perciben. El cuadro N° 7.6. refleja esa síntesis. Solo un 4% de los respondientes no ha percibido grandes cambios y sostienen que toda la escuela secundaria ha sido una experiencia de preparación gradual hacia el nivel superior. De modo dominante, el 30% de los egresados percibe que el mayor cambio se produce en sus propias actitudes, dato consistente con el 33% señalado en la pregunta anterior. Así dan cuenta de la asunción de una mayor responsabilidad, un manejo personal de los tiempos, una mayor independencia con respecto a sus docentes y a las tareas escolares, el poseer más libertad y el ser depositarios de confianza por parte de los adultos. Lo expresan en sus propios términos: “Mayor libertad, mayor confianza, está buena la diferencia que se

marca...” (E5); “creo que lo más fuerte fue que empecé a decidir más por mí mismo, aunque no tomé las mejores decisiones en su momento (E 46);

Que en 5° año se le da más responsabilidad al alumno sobre el estudio y las faltas a las materias. Que el proceso educativo comenzó a prepararnos para tener autonomía a la hora de estudiar y preparar las materias, es decir, que no todo iba a ser dado por los profesores de manera lineal (E 15).

(...). Por otro lado, la realización de guías prácticas y lecturas estaba a cargo de cada alumno y eso contribuyó al desarrollo personal y responsabilidad a la hora del estudio (E 45).

En 5to hubo más libertad para organizarte. Se daban los temas, se explicaban, te daban la bibliografía y pasaba por uno el estudiar seriamente. Dejé de jugar con los promedios de cada prueba (E 63).

Que el sistema de evaluación se pareció más al universitario y que desaparecieron las exigencias respecto a las tareas o ejercicios en clase. Cada uno pasó a ser responsable por lo que estudiaba, practicaba o no, sin hacerlo como una obligación que te perjudicara en aprobar la materia o en recibir un parte o llamado de atención escrito o citación a tus padres (E 65).

Nuevamente se subraya el crecimiento en competencias no cognitivas, intra-personales, motivadas por un régimen académico: responsabilidad, autonomía, independencia, libertad y, un tema no menor, la confianza del mundo adulto depositada en ellos. Camilloni (2009) señala estos cambios actitudinales como un auténtico desafío al momento de ingresar a la universidad, por la responsabilidad que asume el estudiante respecto de la organización del tiempo, la toma de decisiones... Actitudes todas que preparan para la adaptación al cambio que experimentarán en el nivel superior, que les permiten adentrarse en características y habilidades personales (Álvarez González *et al*, 2011).

Estas descripciones de cambios subjetivos se reflejarán, como contrapartida, en el establecimiento de otro vínculo con sus docentes (11%), de mayor confianza, de “un trato más adulto” (E94), “de igual a igual” (E36); “los profesores te trataban ya como una persona adulta, responsable de sus actos, y de mi parte también, fui tomando el estudio con mayor responsabilidad” (E34). Así la trama de los vínculos pedagógicos con el mundo adulto también prepara para el proceso de articulación, y genera procesos de autoconfianza (Dabenigno, 2012) y de reconocimiento de habilidades, características, gustos e intereses personales mediados por la palabra y la retroalimentación positiva del adulto educador. Emerge otro rol de estudiante en la escuela secundaria y en la institución “que acompaña y facilita la construcción de un proyecto de vida” (Bracchi, 2013: 328). De esta manera, la escuela “deja huella” (Llinás, 2009:102), “te marca” (Bracchi, 2013) para la construcción de sentidos a futuro en la vida de estos jóvenes. .

El otro gran cambio, señalado por un 28%, es el ritmo de estudio cercano al nivel superior, connotado como más dinámico y flexible con respecto a los años anteriores de la escolaridad secundaria. Esto implica acostumbrarse a otro formato organizativo del año

escolar: del trimestre al cuatrimestre, otro sistema de evaluación y un nuevo régimen de asistencia y otros tiempos para el estudio y el cumplimiento de las obligaciones escolares. Los egresados lo expresan de esta forma: “automáticamente aprendí a ir estudiando clase a clase” (E21); “(...) cambio de trimestres a cuatrimestres y con un régimen de pseudo parciales en lugar de pruebas” (E43); “cambió la modalidad de calificaciones y enseñanza, ya que fue más parecido al de la facultad. Considero que eso es positivo, ya que no sufrí el impacto del cambio entre la secundaria y la facultad” (E102). Nuevamente, en concordancia con la respuesta a la pregunta anterior, emerge el tema de otra competencia interpersonal: la organización de los tiempos personales de estudio, administración subjetiva de las tareas de aprendizaje, orden y sistematicidad personales...

El 22% de los egresados respondientes señalan que el otro cambio se encuentra ligado a los niveles de exigencia y a la aparición de otros contenidos. Con respecto a la primera consideración, indican que el nivel de exigencia ha sido “proporcional al paso de los años” (E57), que ha estado bien dirigido (E101) y que toda la secundaria fue conduciendo a este nivel. También señalan la experiencia de preparación previa al régimen del último año realizada en el cuarto año. Para algunos de los egresados se trata de una especie de continuo natural:

Los cambios comenzaron a darse en el último cuatrimestre de 4to año, el cual implementaba en este cuatrimestre el sistema pre-universitario que sería utilizado a lo largo de todo 5to año, por lo que si a cambios nos referimos, dejaron de existir los promedios dentro de un cuatrimestre, pero comenzó a existir la posibilidad de recuperar a fin de año algún cuatrimestre desaprobado con el fin de evitar llevárselo (E108).

Creo que fueron cambios progresivos, no es que en 5to año noté un cambio brusco, ya que hasta 3er año teníamos un régimen normal de pruebas, promedios, trimestres. En cambio, en 4to año en el primer cuatrimestre era el mismo régimen que los años anteriores, en el 2do nos tomaron trimestrales y en el 3ero ya empezamos con el régimen de parciales/parcialitos, entonces como el cambio fue gradual, en 5to no me sentí alocada o algo por el estilo, a pesar de que obviamente se requería mayor organización y dedicación dado la dificultad de las materias y la carga de las mismas (E 26).

Creo que a lo largo de la secundaria fue un camino en un marcado progreso de dificultad. Al finalizar 5to año, con el sistema universitario aplicado, se resume todo ese progreso para poder dar el salto hacia la universidad, pero no se nota un cambio brusco en el último año (E 39).

Estuve en la escuela desde primer grado del primario. Todos los años me fueron llevando a estar preparado para 5º año, que repito tuvo un nivel más alto que el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (E 101).

Particularmente, los egresados respondientes de esta institución validan la experiencia llevada adelante en cuarto año de la escuela secundaria durante el segundo y el último trimestre¹⁶⁴. Identifican esta experiencia como un aporte a la gradualidad en el aumento de

¹⁶⁴ Otras instituciones de la muestra realizan también este tipo de experiencias anticipadas, y emerge como una de las preocupaciones de los supervisores de gestión privada señaladas en el capítulo anterior.

la exigencia y de la complejidad del contenido. En relación a este último aspecto, no solo señalan lo nuevo sino la necesidad de abarcarlos desde diversas perspectivas: “fue mayor la exigencia con respecto a la forma de evaluación. Más contenido y, en consecuencia, mayor esfuerzo en la interpretación del mismo” (E37). Unido a esta categoría, un 4% señala el cambio de “volumen y nivel de los materiales de lectura obligatoria”. Esta experiencia de gradualidad les permite a dos respondientes aportar que la propuesta les ha resultado más fácil que el resto de los años en la escuela secundaria.

En otro orden de cosas, un 2% señala el cambio positivo en la relación entre pares, motivado también por el tipo de trabajos propuestos por el proyecto. Aparece una manifestación de un trabajo incidental con competencias interpersonales y con aprendizajes generales en lo referente a la organización de la tarea propuesta (Dabenido, 2012: 20). La pregunta sobre estos cambios es utilizada por algunos de los respondientes para realizar reflexiones más profundas, que relacionan con una crítica hacia la escuela secundaria, tema que aparecerá desde diversas manifestaciones a lo largo de la encuesta:

No muchos cambios hubo en la escuela secundaria, lo que hace notar que el sistema para 5° año es a la vez un cambio abrupto. Creo que deberían cambiarse muchos aspectos en todo el sistema de secundario para que realmente sea un puente entre el primario y el nivel terciario o universitario (E 9).

El mayor cambio fue que aprendí a tener mucho menos miedo a los bochazos y a reprobar materias. Aunque parezca malo, la realidad es que en Ingeniería de la UBA mucha gente deja porque los bochazos masivos son moneda corriente, que de un curso de 120 aprueben 2 ó 3 en los primeros años no es anormal. Los alumnos que están acostumbrados a los 10 y a las adulaciones de los profesores, no toleran los bochazos y dejan la carrera, no entienden que el nivel es otro y que lo que era estudiar en el secundario no tiene nada que ver. Yo estaba muy acostumbrado al (instituto) E a marzo, así que no me costó tener algunos bochazos hasta aprender a estudiar (E 104).

San Andrés

Cuadro 7.6. Cambios en el último año de la escuela secundaria motivados por el proyecto de articulación según estudiantes de la Escuela B, en porcentajes.

CAMBIOS	PORCENTAJE
Otra actitud personal: responsabilidad, independencia, autonomía, libertad	30
Nuevo ritmo de estudio	28
Mayor exigencia y nuevos contenidos	22
Otro vínculo con los docentes	11
El material de trabajo	4
No hubo cambios	4
Distinta relación con los pares	2
Fue más fácil que otros años	1
Total	100

Podemos realizar algunos agrupamientos en estas categorías señaladas. Para el 71% de los egresados el cambio mayor reside en la modificación de sus actitudes personales hacia el propio proceso de aprendizaje, y el refuerzo de las competencias intrapersonales (actitudes), interpersonales (hacia pares y el vínculo con docentes), no cognitivas o “blandas”. Es importante subrayar la significación que adquiere un uso subjetivo del tiempo, lo que marca un corte con el resto de la escolaridad secundaria. Un 26% señala la centralidad del cambio en los contenidos, la diversidad y densidad del material bibliográfico y de las exigencias en las evaluaciones.

Consultados sobre las modificaciones que le realizarían al proyecto de articulación a la luz de su experiencia en el nivel superior, el 54 % de los respondientes se inclina por no modificar nada de la propuesta. Su fundamentación radica en la utilidad que ha tenido en la inserción en el nivel superior, sobre todo al compararse con otros pares en el nivel superior. En algunos casos se menciona que se valora el proyecto ahora, en el presente, porque mientras se estaba cursando se era muy crítico con el mismo. Así se manifiestan sus afirmaciones: “No le criticaría nada en absoluto, te prepara muy bien. Solo que te das cuenta cuando salís a la vida” (E98).

No tengo mucho para criticar, porque me resultó bastante bueno. Siempre me comparo con compañeros de la facultad y me doy cuenta de que no me costó el cambio del secundario a la universidad (E 3).

En verdad no le criticaría a 5° año sino al nivel superior. Los profesores de 5° te brindaban más apoyo, estaban más abiertos para explicarte los temas y la relación alumno-profesor era más cercana. En la facultad pública eso no sucede -salvo en algunas cátedras- (E4).

Realmente no le criticaría nada porque creo que es la mejor manera para llegar más preparado ya sea a universidades privadas como a la pública sobre todo por el régimen de parciales y no llegar a sentir que es imposible tal régimen y demás, como he visto que le pasa a gente que conozco (E 26).
En su momento muchas cosas, actualmente nada: me pareció muy beneficioso para lo que me está tocando vivir. No solo por la forma de estudio sino también por las pasantías (E 37).

Realmente no le critico nada. Si bien el sistema utilizado fue demasiado exigente e inflexible a la hora de cerrar notas al lado del sistema que uno ve que se utiliza en otros 5° años (y eso lleva a que en ese momento a uno le moleste estar mucho más exigido que a sus amigos, los cuales no tienen el mismo nivel de exigencia en sus escuelas). El sistema mismo de 5° fue igual (o más difícil de superar) que el de la universidad, por lo que me dejó bien preparado para la misma. (E 108).

Estas reflexiones nos permiten visualizar que el proyecto es sumamente valorado una vez que el egresado se encuentra ya inserto en el nivel superior, y que esto sucede retroactivamente, no mientras se está en quinto año. Por otro lado, se vislumbra una crítica hacia el nivel superior debido a su falta de articulación con el nivel secundario, la presencia acuciante de la deserción durante el primer año de vida en el nuevo nivel educativo y las formas de relacionarse con los docentes en una universidad de masas (Carli, 2012). Se correlacionan estos datos con las afirmaciones vertidas en el capítulo anterior sobre la anticipación con contención que instala este proyecto de articulación.

La otra categoría que concita la atención sobre los cambios se centra, en un 21% de las respuestas, hacia una crítica a los planes de estudios de la escuela secundaria. Emerge el desagrado ante la excesiva cantidad de materias y el sinsentido de determinadas asignaturas. Asocian que esta situación lleva a no profundizar en las asignaturas donde los egresados encuentran relación con las carreras a seguir, sobre todo ante una propuesta curricular que no permite al estudiante realizar algunas opciones de materias a cursar. Por otra parte, un 3% de los egresados respondientes solicita una mayor exigencia en algunas de ellas. Los egresados se expresan en los siguientes términos: “creo que hay que aprender a estudiar materias con un mayor volumen, para poder conocer realmente los verdaderos tiempos de estudio” (E 16).

Hay que entender que las horas de cursada son muy distintas a las de una universidad. En la facultad no se cursan 14 materias al mismo tiempo y esto puede ser sobre-exigente para el alumno en secundaria. Tampoco creo que con un año solamente el alumno aproveche el sistema en su totalidad, sino que debería hacerse a partir de años anteriores (E 9).

Hay mucho para muchas materias. En cambio en el nivel superior hay más cantidad pero distribuido en menos materias. Se simplifica en la universidad en este sentido. Pero no sé si es una crítica, porque te terminás manejando mejor después (E 68).

Sobre la modalidad de trabajo del proyecto, un 3% señala la necesidad de disminuir la importancia de los trabajos prácticos individuales y grupales, fundamentando que no tienen tanto peso en el nivel superior. Pero otros señalan lo positivo de los mismos, porque brindan la posibilidad de promocionar directamente las asignaturas sin necesidad de pasar por la instancia de examen parcial.

Dos cuestiones son respondidas a modo de contrapunto entre los egresados. La primera tiene como eje el tema de la excesiva libertad del régimen y la necesidad de despersonalizar las relaciones docentes-estudiantes, como en las universidades de masas. Un 5% se encuentra incluido en esta última opción a partir de las siguientes reflexiones:

El tener demasiada libertad con respecto a las faltas a las materias. En su momento uno pensaba que era lo mejor y que el sistema era espectacular pero, en muchos casos, puede ser perjudicial para el alumno, porque no se tenía un control con las faltas o se faltaba a propósito para evitar tareas y/o exámenes (E 10).

En el caso concreto mío, que quizás no era un alumno que estuviese preparado para afrontar tanta libertad y que me costó casi dos años más terminar las materias que me fueron quedando. En líneas generales, creo que el sistema no es del todo "generalizable" para todo el alumnado (E 46).

La libertad de horarios me parece que es demasiada. En lo personal abusé bastante de eso... y terminé aprendiendo por error (E 104).

En los estudios superiores los profesores no personalizan tanto la enseñanza y es responsabilidad individual de cada uno ir siguiendo las clases a tiempo. Por ejemplo, nadie va a ponerle una mala nota a quien no tenga los apuntes. Simplemente no va a poder seguir la clase (E 25).

Se señala la necesidad de vivir el presente y de no tanta invocación a futuro pero, por otro lado, desde el hoy se cuestiona el tiempo perdido en el viaje de egresados:

Es contradictorio lo que opino hoy, pero el tiempo empleado en el viaje de egresados quizás hubiera estado bueno utilizarlo en los estudios, pero no me quejo del viaje de egresados porque es necesario... en fin, creo que estuvo bien de todos modos (E 56).

A veces sentí que se descuidaba el presente, en tanto siempre se estaba pensando en el futuro, en lo que venía, y se perdía un poco la visión de disfrutar y recorrer el "ahora" (E 38).

El tema de la libertad que emana del régimen académico y el tutelaje ejercido a lo largo de la escolaridad secundaria por parte del mundo adulto, aparecen como una tensión en la percepción de algunos de los egresados.

Se interrogó también sobre si la escuela secundaria en general los tendría que haber preparado en algún otro aspecto más allá del tema de la articulación. Dieciséis de los egresados no responden a este ítem. De las respuestas obtenidas, un 55% sostiene estar conformes con la formación recibida y vuelven al tema de la preparación para los estudios

superiores como un punto central de la escuela secundaria y, específicamente, de su formación, sobre todo al compararse con sus pares en la actualidad: “No tengo objeciones, por suerte el colegio me preparó bastante para esta etapa. El primer año fue como un repaso de la secundaria, con muy pocos contenidos nuevos” (E10).

En mi caso particular, por mi experiencia y por mi educación, no necesité estar mucho más preparado para la nueva etapa luego del secundario. Sin embargo, he notado que mis compañeros, provenientes de otras escuelas y realidades, han tenido en su mayoría problemas para el trabajo en grupo y para el manejo de horarios de estudio y demás cuestiones relacionadas con la vida universitaria (E 9).

Siento que la escuela secundaria me preparó bien para afrontar la Universidad porque a diferencia de lo que pasó con gente de la misma cursada, no me apabulló el régimen nuevo de la universidad porque ya había salido preparada de 5° año (E 12).

Pienso que la secundaria debería prepararte para no sentir la diferencia de nivel exigida y darte los conocimientos de base (como es el caso de las materias comunes del Ciclo Básico Común para todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires) que son esenciales para empezar bien la facultad. En mi opinión, mi colegio me benefició mucho en ambos sentidos, de manera que nunca sentí un cambio, e incluso lo viví como si fuera la continuidad de 5° año (E 65).

Un 10% de las respuestas sostienen que la escuela secundaria los formó no solo para los estudios superiores, sino también para el mundo del trabajo, para una salida laboral concreta. En este sentido solicitan más “herramientas” para la inserción laboral:

Tener las suficientes herramientas para poder desenvolverme tanto en el mundo laboral como en la universidad. Destaco el término herramientas, no así conocimientos como tales. Es decir, habilidades que me permitan resolver situaciones de estudio y/o de la vida cotidiana (E 2).

Debería darse más las entrevistas de trabajo y la redacción de cartas de presentación personal. La única materia en donde vimos eso fue en Inglés y me parece que es fundamental saber cómo actuar durante una entrevista de trabajo. No sé si incluirlo en una materia, pero algún taller hubiese estado bueno. En este sentido, creo que el colegio tendría que hacer más hincapié en la presentación personal de los alumnos: respeto del uniforme, prolijidad en el cabello, etc. (E 82).

El tema de la débil articulación con el mundo del trabajo, sobre todo en las modalidades de bachilleratos, viene siendo relevado en investigaciones en escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires (Dabenigno 2012; Dabenigno *et al*, 2009; Belmes, 2008; Dabenigno *et al*, 2004).

Otra categoría que emerge de las respuestas, en un 9%, es la referida a la necesidad de “aprender a ser más autosuficientes”, “más independiente”, prepararse para lidiar con la “burocracia”, hacer trámites, “arreglarse solo” y enfrentarse a situaciones heterogéneas diferentes a la escuela secundaria de procedencia:

Encontrarnos en un ambiente donde nada ni nadie se va a preocupar ni ocupar para que vos llegues con los conocimientos. Aprender a ser más autosuficientes, arreglártelas solo (E 3).

Poder comprender distintas realidades que se dan cuando uno sale del espacio de la escuela secundaria y trata de insertarse en el ámbito laboral y universitario (E 51).

Como fui a una escuela "privada", faltó preparación en la burocracia, en hacer los trámites por uno mismo y también faltó mayor preparación en la búsqueda laboral, lo que se vio fue muy por encima (E 88).

Para este grupo de egresados, esta anticipación “tutelada” que configura el proyecto debería mitigarse y ser más dura. En esta dirección, la investigación ya señalada de Carli (2012) subraya el aprendizaje que deben realizar estos egresados de escuelas de gestión privadas en las facultades de una universidad masificada.

Un 6% de las respuestas vuelve a la crítica sobre el plan de estudio y las asignaturas que lo constituyen. Los egresados sostienen la necesidad de una presencia mayor de materias que se vinculen con sus intereses personales y con las carreras a seguir:

Si bien el instituto B es una escuela comercial, tendría que haber tenido más contenidos en otras asignaturas porque realmente son muy pocos los que a temprana edad saben qué carrera van a seguir. En mi caso, que sigo Medicina, lo que vi de Biología no me sirvió ni para el Ciclo Básico Común, fue muy pobre el contenido del secundario que llegó hasta tercer año. No digo que se dé Anatomía pero sí lo básico tendría que darse. Igualmente respecto a Física. Creo que más allá de la orientación del colegio uno tendría que egresar sabiendo un poco de cada cosa, teniendo lo que se dice una cultura general y no sólo saber hacer libros diarios y un balance (E 7).

Un 4% retoma el proyecto de articulación y solicita específicamente la presencia de un entrenamiento en “parciales domiciliarios” muy extendidos en el nivel superior, añaden la necesidad de intensificar la oralidad en situaciones de exámenes finales y una mayor redacción en procesos de escritura propios del nivel superior y de cada campo específico de conocimiento (“monografías, fichas de lectura, respuestas de examen”), como la presencia de propuestas que dejen un espacio de mayor creatividad para el estudiante.

Un único caso reclama una formación mayor en cuestiones referidas a la sexualidad y, en cuatro casos, se abren al cuestionamiento más global de la escuela secundaria en general. Sobre todo a cuestiones metodológicas y de formación:

Creo que la escuela secundaria debiera ser un motor generador de preguntas hacia los jóvenes, más que un lugar para aprender respuestas de memoria. Creo que debería enseñar a los jóvenes a pensar y a cuestionarse el mundo que los rodea, en lugar de darle fórmulas probadas para que se muevan en lo ya conocido (E 43).

Debería formarte para ser más analítico y poder comprender los conocimientos que van explicándome los docentes. No solo estudiar de memoria sino aprender a razonar lo que se me transmite (...) (E 69).

Habría que enseñar a razonar más... al estar en una carrera técnica, encontré muchas dificultades a la hora de resolver los problemas planteados en las diversas materias ya que no tenía incorporado un razonamiento en las materias exactas, durante el secundario eran muy mecánicas y no daban margen al razonamiento personal (E 90).

Finalmente, el ítem abierto presente en la encuesta fue completado por un 54% de los respondientes. Dos categorizaciones emergen con el 25% de respuestas. Por un lado, agradecen el espacio de la encuesta y aprovechan para agradecer a su escuela secundaria,

dado que algunos sostienen que nunca lo han hecho. Por otro lado, vuelven a confirmar la importancia que ha tenido el proyecto de articulación en su trayectoria estudiantil futura:

El sistema de 5° año me ayudó muchísimo, sé que en su momento no me gustó demasiado o renegaba del sistema, pero me di cuenta de que me sirvió muchísimo; y en cuanto al programa de estudio y a los proyectos me fue de mucha utilidad para mi carrera (E 13).

Me fue de mucha utilidad, aunque no realicé el Ciclo Básico Común de la UBA, haber visto en 5° año muchos de los temas que allí se dan. Me ofreció una ventaja académica respecto a otros compañeros míos de carrera que venían de colegios con menos nivel del que yo recibí en esta escuela (E 25).

Que el instituto B siga así porque nos deja una gran base para la facultad y eso ayuda enormemente a que no nos "abatamos" a la hora de emprender una carrera universitaria, y no seamos de los miles y miles de alumnos que abandonan las carreras en el 1er cuatrimestre del Ciclo Básico Común. Gracias! (E 26).

Estoy muy contento con mi educación secundaria. No hubiera preferido de ninguna forma seguir secundarios súper especializados que te condenan a saber únicamente lo que estudiaste. En particular, los industriales saben poco de literatura, cultura general y muchas veces se expresan mal (E 104).

Este ítem les permite también reflexionar sobre la orientación de su escuela secundaria a partir de su trayectoria presente y hacer notar que ésta fue elegida por los padres: "el secundario que hice me sirvió para darme cuenta de cuál no era mi vocación (contador)" responde el estudiante 28;

Particularmente siento que debería haber hecho un secundario más abocado a la rama biológica que es lo que hoy está más relacionado con lo que sigo, pero mi secundario me sirvió mucho para hacer el curso de ingreso en la facultad y para poder desarrollar las tareas administrativas que estoy realizando en mi trabajo y que permiten "banca" mi carrera (E 12).

Por otro lado, critican algunas asignaturas puntuales que tuvieron o solicitan un mayor incremento o presencia de determinados campos de conocimiento en la escuela secundaria, por ejemplo: "más artísticas y culturales" (E2). Revisan su forma de estar durante el 5° año de modo autocrítico y su estar actual como estudiante:

Realmente creo que el sentido de la "articulación" es por demás interesante, pero también mi experiencia personal me mostró que quizás no es tan fácil de aplicar a los alumnos menos "aplicados". En mi caso terminó siendo algo negativo (aunque en gran parte por responsabilidad mía). Debería, creo yo, buscarse algún tipo de instancia de contención y seguimiento de ciertos casos más "complicados" o quizás algún tipo de "premios" y "castigos", ya que de todas formas los alumnos no dejan de estar en el secundario y de ser adolescentes y es muy difícil optar correctamente a esa edad (E 46).

Hoy Sistemas no es mi única carrera. También estudio Música por mi cuenta y, actualmente, es mi real vocación. Sistemas por suerte me gusta también y "garpa" mucho, lo que me permite comprarme todos los equipos (E 78).

En este contexto, en dos casos, solicitan una mayor presencia de la orientación vocacional en la escuela secundaria: "que en 5° año también se debe ver la importancia de la carrera a seguir, ver más las salidas laborales y también demostrar que equivocarse no está mal, es

decir, acompañar más el desarrollo vocacional” (E88). Nuevamente, afloran las críticas más generales hacia la escuela secundaria:

Todas mis opiniones anteriores son sobre la escuela secundaria a la cual asistí. En general, me parece que el nivel medio está en decadencia. He notado que muchos compañeros míos de la facultad tienen grandes dificultades y les faltan los conocimientos básicos necesarios para comprender los temas dados. El nivel de exigencia que tuvieron en sus secundarias no se compara en absoluto con el del nivel superior (E 45).

En las siete entrevistas realizadas se profundizó en el tema de la escuela secundaria, dado que fue recurrente en las encuestas. Así emerge la cuestión de la repitencia en los primeros años y lo que significa haber llegado al último año, situación que permite constatar que se trata de un proyecto de articulación que trabaja con los que llegan a quinto año y que han sorteado los obstáculos de su trayectorias escolares en la escuela secundaria.

Una egresada se expresa en los siguientes términos:

El último año del colegio es el paso final, es el triunfo. Es saber que ya no hay más, que crecimos, que a partir de acá nosotros manejamos nuestro futuro, que las decisiones son nuestras, que nos enseñaron a volar y ahora nosotros decidimos a dónde ir. Es ese momento en el que caemos en la realidad de que una etapa se cerró y a partir de ahora escribimos solos nuestro camino. Es entender que ese banco, la rutina, esos compañeros y profesores, la institución, todo eso y más ya no va a estar... y que ahora vamos a tener que valernos por nosotros mismos y defendernos, con todo lo que aprendimos en nuestros años de escolarización, ante la vida (E 3).

También recalcan la relación entre escuela secundaria y construcción de futuro, sobre todo lo vinculado con la preparación para la universidad. En este marco, adquieren importancia los “conocimientos básicos de las materias” y la presencia de docentes “con voluntad y deseo de enseñar”, “preocupados porque los alumnos aprendan”, “exigentes”, “respetuosos en el trato con los alumnos”, “pacientes” y que “comprendan y apoyen a los estudiantes”. Para algunos de ellos, la presencia de estas características en sus docentes les ha permitido sortear con éxito el primer año del nivel superior. Al respecto, Rascován (2010:186) sostiene que

el joven que va tejiendo proyectos necesita de una institución que los avale y permita su concreción. La represión y la identificación requieren ciertas condiciones vinculares y la aceptación y el dolor de no tener todo... dejar de ser niño-dependiente para ser adulto-independiente.

En el actual contexto de las políticas públicas referidas al cambio de la escuela secundaria, son innumerables las diversas producciones que indagan sobre distintos aspectos de la actual escuela secundaria. Algunos de ellos se encuentran en la misma dirección de los hallazgos obtenidos en nuestro trabajo de campo (Bracchi y Gabbai, 2013; Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina, 2012¹⁶⁵; Llinás,

¹⁶⁵ *La infancia argentina sujeto de derecho*, Buenos Aires, UCA, es un conjunto de encuestas realizadas a estudiantes del nivel secundario de todo el país, que constató un mejoramiento de la calidad de la educación secundaria. Los estudiantes indagados afirmaron que “la valoración negativa de la calidad educativa del nivel secundario bajó del 51,9% en 2007 al

2009) y otros en abierta contradicción. Así es cómo la encuesta del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de su programa “Pensá en Grande”, a 5.256 estudiantes de la escuela secundaria durante el mes de abril del año 2011, llamó la atención sobre preocupación por el nivel educativo que reciben en sus aulas. Un 41% sostuvo “que los buenos profesores son pocos” y un 22% se manifestó a favor de la actualización de los cambios de los planes de estudio. Otro trabajo del mismo Ministerio, realizado con la técnica de “focus group” a 28 grupos de entre 8 y 15 estudiantes próximos a egresar de 21 escuelas secundarias tomadas al azar durante el mes de noviembre del año 2011, arrojó que estos estudiantes no se sienten preparados para ir a la facultad, y que solo el 18 % creen que poseen aprendizajes consolidados para el nivel superior. Es así que reclamaban más exigencia por parte de los docentes. Ambas investigaciones muestran la preocupación de los estudiantes por su futuro, tópico que resulta una constante en una diversidad de producciones sobre la escuela secundaria a nivel latinoamericano (Kaplan, 2013; Viguera, 2013; Southwell, 2013; Weiss, 2012; Born y Di Piero, 2012). Esta constatación le permite a Tenti Fanfani (2012) sostener que los jóvenes de hoy se interesan, se sacrifican cuando ven un beneficio inmediato, cercano. Consideramos que este proyecto con su “anticipación, inmersión tutelada” apunta en este sentido.

Por otro lado, se ha extendido la necesidad de indagar sobre la trayectoria de egreso. En este sentido, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) ha realizado un “Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnica Profesional” mediante una encuesta de seguimiento de trayectorias educativas y laborales a nivel nacional. Es así que se los contactó en el último año de su escolaridad (2009) y en los dos años siguientes se los volvió a contactar, correlacionando sus expectativas durante la escuela secundaria con las inserciones educativas y laborales realizadas al momento de egresar. El estudio arroja que seis de cada diez egresados continúan estudiando (el 70% de ellos lo hace en la universidad) y uno de cada cuatro comparte el estudio con el trabajo¹⁶⁶.

Otra experiencia institucional desde la voz de los egresados

En función de poder ampliar la mirada sobre el estudiantado que cursó con el proyecto de articulación y no quedar circunscriptos a una única institución, se pudo contactar a trece

28,3% en 2011”. La variable determinante de este mejoramiento se encontró, según la opinión de los estudiantes, en la mejora en el trato por parte de los docentes.

¹⁶⁶ Son casi once mil los estudiantes involucrados en dicha indagación.

egresados de otra escuela que accedieron a la encuesta. También se indagó un caso, mediante una entrevista, que no continúa estudiando y que aún no terminó su escuela secundaria. Doce respondientes pertenecen a la misma cohorte escolar 2003, incluso el entrevistado, y uno a la cohorte 2004. Una de las respondientes se recibió un año después del tiempo teórico por deber asignaturas del último año. Uno de los respondientes cambió de carrera dentro de la misma institución (Universidad Nacional de Buenos Aires, de la Facultad de Filosofía y Letras a la de Ciencias Económicas); otra de las respondientes continuó la misma carrera pero se cambió de una institución de gestión privada a otra estatal; otro de los respondientes cambió de carrera y de institución formadora (de la Universidad Nacional de Buenos Aires a la Universidad Argentina de la Empresa) y un último de los respondientes se tomó “un año sabático”, para continuar luego los estudios. Una de las respondientes continúa estudios superiores en dos carreras: una de formación docente y otra universitaria. Casi la mitad de estos egresados se dirigen a la Universidad Nacional de Buenos Aires, la otra mitad lo hace en universidades privadas (la Universidad Argentina de la Empresa y la Universidad Católica Argentina) y en institutos superiores estatales no universitarios, y se registra un único caso hacia un instituto superior privado no universitario. Esta distribución de la matrícula hacia el nivel superior se encuentra en consonancia con la perteneciente a la escuela anterior: en ambas instituciones dominan las elecciones de los egresados hacia la universidad estatal y la modalidad superior universitaria frente a la no universitaria. Tendencia que sigue los guarismos nacionales: aproximadamente se trata de una proporción del 75% de la matrícula orientada hacia la educación superior universitaria y el porcentaje restante lo hace hacia la no universitaria. En esta misma dirección, la investigación de Veleda (2012:238) y de Kisilevsky y Veleda (2002) muestra la existencia de un traslado desde la gestión privada hacia el circuito de estudios de nivel superior de gestión estatal.

Los motivos de sus elecciones se centran en el “prestigio”, “renombre”, “nivel” que rodea a las instituciones elegidas o sencillamente por considerarla “la mejor” en más de la mitad de sus respuestas. Dos encuestados hacen referencia a la especificidad del plan de estudios elegido y a la presencia de dicha carrera en esa única casa de estudios y otros dos sostienen su elección en base a concurrir a un espacio “público”. También dos respondientes optan por la “comodidad” y el “manejo de los tiempos”, lo que les permite trabajar. Otra respuesta hace referencia a “la salida laboral” rápida que ofrece un instituto superior de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. La alternativa por una universidad privada religiosa se encuentra unida al motivo “ideológico” para uno solo de

los respondientes. De la misma manera que aparece en las respuestas de los egresados de la escuela anterior, la universidad estatal se encuentra rodeada de una representación que gira alrededor de su prestigio, lo que constituye uno de los significados sociales sobre la universidad (Bracchi, 2007) y su “tradición plebeya” (Carli, 2012).

Esta institución posee dos orientaciones en su plan de estudios del nivel secundario: Administración de Empresas y Comunicación Social. Hacia la primera orientación se dirigen tres opciones universitarias, y hacia la segunda lo hacen cuatro respondientes. Otras dos opciones se dirigen a la carrera de Derecho, y el resto se dispersa en una variedad de alternativas (Ingeniería, Música, Psicología, Antropología y profesorado). Nuevamente, en sintonía con lo encontrado en la escuela anterior, la orientación del plan de estudio marca cierta tendencia en las elecciones futuras de sus egresados y, a la vez, se constata la variedad de opciones profesionales realizadas por sus egresados.

Sobre la escolaridad de sus padres se observa una mayor dispersión en los niveles educativos de las madres en comparación con las respuestas de los egresados de la otra escuela. También se aclara, en algunos casos, que han tenido que abandonar carreras por “dedicarse a la familia”. Los padres se concentran en el nivel universitario, no se encuentra otra alternativa en el nivel superior y aparecen casos de no finalización de la escolaridad secundaria.

En lo referente al proyecto de articulación, la totalidad de los respondientes reconoce que el sistema los benefició. La tercera parte afirma que la modalidad de trabajo (manejo personal de los tiempos de estudio y de las faltas, el régimen de parciales...) fue beneficiosa para su inserción en el nivel superior permitiendo anticipar lo que encontrarán a posteriori: “la experiencia de cursar en el nivel superior no universitario me fue muy fácil después de haber tenido el proyecto de trabajo de 5º año. No me costó para nada” (E13, C¹⁶⁷); “me benefició por el hecho de que te prepara mentalmente para el siguiente paso educativo que es la universidad, y te da herramientas para ayudar a organizarte con el estudio con el tema de los parciales” (E9, C);

me ayudó a adaptarme a la facultad, a los cambios que se presentaban al entrar a un ámbito nuevo. El régimen del colegio secundario me facilitó los exámenes universitarios al ser de alguna manera similares. Si bien no es de la misma forma que la universidad, el hecho de tener una modalidad de parciales, finales, faltas por materia, me hizo interiorizarme con el nivel superior y que fuera menos brusco el cambio (E7, C).

Creo que me resultó beneficioso en cuanto a la organización de faltas por materias y el sistema evaluativo de promociones y parciales. Considero que esto representa un cambio en la estructura educativa cualificando, ya que el proceso de cambio que debe afrontar el alumno universitario que proviene de una escuela media sin sistema “preuniversitario” puede y suele ser una transición costosa

¹⁶⁷ La letra “C” identifica a la escuela para distinguirla de la muestra anterior de estudiantes.

que influye en el rendimiento académico del mismo. En cambio aquellos que contamos con una educación media que opta por un sistema que articule dicha educación con el sistema empleado en la educación superior tenemos la ventaja de que ese proceso de adaptación se da en forma escalonada permitiendo el inicio de la carrera universitaria sin el estrés que puede generar el cambio y, por ende, sin que el mismo interfiera en el rendimiento académico (E8, C).

Más de un cuarto de los respondientes manifiesta que el beneficio reside en los contenidos que se trabajaron durante el transcurso de quinto año, ya que esto les permitió “rendir bien el Ciclo Básico Común” (E2, C y E3, C) y así constituirse en la “base de las materias del primer año de la carrera” (E4, C):

Básicamente vimos las mismas materias pero con la diferencia de tener un profesor a nuestra disposición y contención de su parte, en cursos más chicos de los que te encontrás en la universidad, lo cual hizo que a pesar de explicar cosas más complicadas en 5° año las puedas aprender sin ningún problema (E11, C).

Aquí también aparece esta díada contenidos y métodos como significativa para la articulación. La trama de los vínculos más personalizados también se señala en contraposición a la imperante en los estudios superiores.

En referencia a las críticas que podrían realizarse al proyecto a la luz de su experiencia en el nivel superior, casi la mitad de los egresados considera que no modificaría nada: “está bastante bien” (E5, C); “fue muy útil” (E7, C); “fue efectivo” (E9, C); “te prepara muy bien” (E11, C). Un tercio realiza críticas no al proyecto sino a los planes de estudio de su escuela secundaria, o al contenido específico de alguna asignatura: “muchas materias que pueden concentrarse en otras o darle un mayor enfoque a otras” (E1, C); “en Química se ven cosas muy viejas” (E3, C); “Ciencias Exactas debe tener más horas y menos en Humanidades” (E4, C). Dos egresados cuestionan las metodologías docentes o las orientaciones epistemológicas de algunas materias: “focalizar más la atención en temas prácticos” (E10, C) y “no nos enseñaron a pensar, a realizar cálculos mentales, la visión de la historia fue incompleta, lo mismo en la Literatura que se evitó el juego de diacronías y sincronías” (E13, C). Nuevamente, tal como aconteció en las respuestas de los egresados de la otra escuela, la encuesta facilita la emergencia de críticas hacia la escuela secundaria y, específicamente, a sus planes de estudio motivada, en gran parte, por la realidad de sus trayectorias de estudio futuras y sus intereses.

Interrogados sobre los cambios que han vivido en el último año de la escuela secundaria con el proyecto de articulación, solo dos de los respondientes manifiestan que no se encontraron con cambios o que los mismos no fueron relevantes. El resto de los respondientes sí da cuenta de transformaciones en el último año de su escuela secundaria. De modo mayoritario, plantean los cambios que ocasiona el régimen de articulación:

“muchos (cambios) para que te adecues, está bueno pero, a la vez, no porque es como que ya se te está poniendo en una universidad” (E1, C); “una mayor exigencia” (E6, C); “la asistencia y los parciales” (E4, C); “la metodología de evaluación, los tiempos y la libertad de los horarios” (E10, C); “cambió lo estructural del dictado de las materias, los exámenes y el régimen de faltas” (E11, C);

el cambio más grande fue el tema de los horarios y las materias. En 5° año cada uno se maneja sus horarios, si querías podías faltar a clase y no había ningún problema, vos te hacías responsable de eso (E 3, C).

Varios (cambios) se produjeron. Es otra forma de ir a la secundaria, que depende un poquito más de vos y que te da ciertas libertades, lo cual es bueno para empezar de a poco a meterse en la forma de vida universitaria (E 5).

Dos respondientes identifican el cambio con cuestiones estructurales de la escuela secundaria, específicamente su plan de estudios, y van más allá del último año. Así afirman que la elección de las dos orientaciones a partir del tercer año de su escuela secundaria consistió en el cambio más notorio y que determinó lo que se estudiaba en los últimos tres años de la escuela secundaria. En este sentido manifiestan que “la especialización no fue tal” (E2, C) y que

el principal cambio que se dio fue en 3° año al dividir los cursos en función de la orientación que se quiera seguir. Luego, en 5° año el cambio fue hacia la modalidad semi-universitaria. De esta forma nos acercaron más a lo que venía después. Fue un cambio pero pude adaptarme correctamente y me tranquilizó muchísimo para el nivel superior (E 7, C).

Nuevamente, casi la mitad de los respondientes no modificaría nada del proyecto pero sí de la escuela secundaria para un tercio. Los puntos significativos para esta no modificación se encuentran en la articulación de un original régimen académico de asistencia y evaluación con el trabajo sobre competencias no cognitivas, intra-personales y obran a modo de preparación, adaptación, adecuación para el nivel superior.

Finalmente, se les preguntaba sobre la escuela secundaria y en qué los debía haber preparado. De modo dominante, se encuentran satisfechos con la formación brindada durante su escuela secundaria: “muy bien para el siguiente nivel” (E7, C); “buena porque la mayoría del temario del Ciclo Básico Común lo hemos visto entre 4° y 5° año” (E8, C); “me brindó una base de conocimientos de todo tipo para poder elegir luego” (E9, C);

considero que la preparación fue muy buena pero hay varias cosas que hubieran hecho falta quizás pero las tenés que aprender después, a su debido tiempo y sería muy duro enseñarlas en el secundario” (E 5, C).

Una sola respondiente (E11, C) critica que la escuela no ofreció una “salida laboral y que el régimen de pasantías estaba poco desarrollado”. Otro respondiente vuelve al cuestionamiento de las prácticas docentes, y sostiene que lo debían haber preparado para

“aprender a estudiar, más metodología de estudio. El cambio que se produce de 5° año donde hay que estudiar no más de 100 páginas para aprobar y pasar a la universidad donde tenés que estudiar 500 páginas... es un cambio grande” (E10, C). Dominantemente, este grupo de estudiantes entienden que la escuela secundaria es una preparación para la continuidad de estudios superiores.

La entrevista desarrollada con el único estudiante de la cohorte 2003 que aún no se había recibido, permitió indagar sobre su estado de desorientación y desmotivación hacia los estudios superiores. Su situación vital hace que se encuentre actualmente trabajando en un emprendimiento familiar –situado en la misma institución escolar– y de ahí que no vea la necesidad ni de recibirse ni, obviamente, continuar los estudios superiores. No correlaciona su situación personal con el proyecto específico de articulación de quinto año: “así estoy bien”.

Podemos sostener que para estos trece egresados resulta importante el proyecto desde su perspectiva de “amortiguación” del cambio al pasar a la universidad. Sostienen que “ya se está poniendo en la universidad”, que es “una modalidad semi-universitaria”, que se trata de “empezar de a poco a meterse en la forma de vida universitaria” y que “nos cercaron más a lo venía después”. Esta cualidad del proyecto es fuertemente confirmada al compararse positivamente con sus pares del nivel superior que no han vivido esta modalidad anticipatoria como articulación. Un tema no menor lo constituye el señalamiento sobre la trama vincular con los docentes de la educación secundaria a modo de un gran facilitador de esta experiencia. En este marco, los nuevos contenidos, las formas particulares de evaluación, el régimen de asistencia y el modo de trabajar permiten la emergencia de nuevas actitudes en este grupo de estudiantes como el “manejo personal de los tiempos de estudio”, la responsabilidad y el uso de la libertad, que se convierten en nuevos aprendizajes que benefician la articulación.

Nos pareció interesante incorporar a algún egresado de la escuela que implementó la normativa en dos asignaturas en cada una de las orientaciones de su plan de estudios. Así, gracias a la colaboración de una docente, llegamos con la encuesta a dos egresados. Ambos son cohorte escolar 1999, pero se recibieron en el año 2003. Una de las respondientes a la encuesta continuó el profesorado de Educación Física en una institución de gestión estatal de la Ciudad, y actualmente se desempeña laboralmente en escuelas. El otro egresado respondiente estudia profesorado de Lengua y Literatura en un instituto superior de gestión estatal de la Ciudad, previo haber comenzado y no concluido las carreras de Comunicación Social y de Letras en la Universidad Nacional de Buenos Aires. En ambos casos sus

madres han finalizado sus estudios primarios y sus padres el secundario. La egresada que ha seguido Educación Física cuestiona la orientación de su escuela secundaria y la poca relación con la carrera que siguió. En cambio, el otro egresado afirma que “la experiencia tuvo un efecto benéfico en mi paso posterior por el nivel superior... me resultó útil el hecho de empezar a familiarizarme desde el secundario con una bibliografía de carácter más complejo”. Significa que un cambio en su escolaridad, a partir de esta propuesta, se centró en las “mayores libertades” que aparecieron, por lo menos, en dos materias. El tema del incremento de la libertad durante el último año de la escuela secundaria no es un tema menor en el tránsito hacia el nivel superior, y aparece recurrentemente mencionado por los diversos egresados. Este señalamiento es reforzado al constatar que el ámbito de la universidad se encuentra regulado por la libertad académica, situación que descoloca a los estudiantes dado que la responsabilidad en el avance de sus estudios recae en el mismo estudiante. Las observaciones positivas realizadas por el egresado no le impiden ser crítico ante la escuela secundaria y su propuesta de articulación con los estudios superiores:

creo que nos debería haber preparado mejor para leer de manera crítica. Asimismo, hubiese sido grato que le dedicaran cierto tiempo a exponer las diferentes carreras universitarias disponibles, junto con su plan de estudios y su campo laboral. También, debería haberse dedicado una materia para el desarrollo de técnicas de estudio.

A partir de las voces de los egresados podemos concluir que acuerdan en que el proyecto de articulación les ha sido útil para el tránsito hacia el nivel superior, y que los cambios acaecidos en el último año de la escuela secundaria, mediados por el proyecto, les han permitido enfrentar exitosamente el primer año del nivel superior. Estos estudiantes respondientes vieron la necesidad de continuar estudiando, lo concretaron y un buen número de ellos comparten el estudio con el trabajo. Por otro lado, detectan las dificultades que rodean el proceso de articulación, sobre todo en la universidad pública. Universidad que aplica modos de selección implícita, presionada por la demanda creciente de acceso; así vivencia esto el ex presidente de la Federación Universitaria de estudiantes de la Universidad Nacional de Buenos Aires (FUBA), Itai Hagman (2012)¹⁶⁸:

El Ciclo Básico Común tiene un criterio de filtro...la Universidad de Buenos Aires no tiene hoy herramientas para aquellos alumnos a los que les cuesta más o que trabajan. Está naturalizado por parte de las autoridades y alumnos que hay un porcentaje altísimo que deja y no hay una preocupación real por la gente que abandona.

¹⁶⁸ (2012, marzo 26), *Clarín, Sociedad*, p. 24 y 25.

En este sentido, Carli (2012) advierte sobre las debilidades en el acompañamiento a los nuevos estudiantes en la universidad pública masificada, y Solá de Villazón (2009¹⁶⁹) señala la necesidad que

las universidades lleven a cabo estrategias para que los estudiantes permanezcan en el aula, porque es el camino que asegura la verdadera democratización del conocimiento. El ingreso a la universidad no es un problema técnico, sino social y, por lo tanto, requiere decisiones políticas. La ampliación del ingreso, el sostenimiento de la permanencia y la posibilidad de egreso deben ser metas duraderas.

Este proyecto de articulación entrama su particular régimen académico con el trabajo en competencias generales o básicas, específicas y no cognitivas indispensables para poder cruzar el puente desde ese espacio protegido de la escuela secundaria a espacios masificados y despersonalizados de la educación superior universitaria. Esto obliga al circuito de estudios superiores a re-pensar con los docentes de primer año la propuesta pedagógico didáctica, a abandonar los perfiles de estudiantes soñados o añorados de otros tiempos y a visualizar un continuo con el último año de la escuela secundaria. Kessler (2010) alerta que hoy los adolescentes y jóvenes se perciben como sujetos de derechos para acceder a la educación, lo que se suma a la valoración de sus familias por el espacio educativo; es así como “los estudios superiores ya formaban parte de las aspiraciones de casi todos y su acceso debía entonces estar garantizado por el Estado” (2010:54). Esta situación se refuerza cuando se trata de estudiantes provenientes de las clases medias, poseedoras de una identidad, una forma de ver el mundo y un ideal aspiracional asociado a la movilidad social ascendente y donde la educación desempeñó un papel central¹⁷⁰. De esta manera, el proyecto de articulación analizado se convierte en un hito significativo en la trayectoria escolar anterior al ingreso a los estudios superiores, y configura un “habitus estudiantil” (Bracchi, 2007) potente para el tránsito en este momento vital. Estas ideas coinciden con las conclusiones de investigaciones realizadas en el contexto europeo (Álvarez González *et al*, 2011; Rodríguez *et al*, 2004) y de los Estados Unidos (Tinto, 2008; Yorke, 2008), ya que rescatan el “valor de la experiencia académica previa de los estudiantes en la resolución del proceso de transición a la universidad” (Figuera *et al*, 2003:20).

Por otro lado, resultan evidentes las correlaciones entre los dichos de los egresados del proyecto que continúan estudiando en el nivel superior o han egresado ya del mismo y

¹⁶⁹ Presentación del “Programa de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en primer año de carreras de grado de Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Económicas e Informática”, Universidad Nacional de Córdoba, mayo.

¹⁷⁰ Según el Banco Mundial y la ONU (2013), entre los años 2003 y 2011 la clase media creció en un 50% por primera vez en la historia de América Latina; hoy hay más latinoamericanos de clase media que pobres; la pobreza se redujo en un 25% (Kliksberg, 2013).

las opiniones de los adultos educadores vertidas en el capítulo 6 sobre la utilidad del proyecto. Es así como la tríada contenido, metodología y bibliografía es resaltada por egresados y adultos. También, los egresados visualizan que el régimen de asistencia y de evaluación les ha permitido adquirir otras actitudes con su propio estudio, en la relación con el trabajo con sus pares y con los docentes. Los jóvenes ven la confianza del mundo adulto depositada en esta experiencia como un elemento de ayuda para proceder a una exogamia institucional contenida y anticipada a lo largo de este último año. Ambos componentes confluyen para dotar a este proyecto de articulación como un facilitador para la continuidad de los estudios superiores.

El reconocimiento positivo del proyecto de articulación, que realizan estos egresados, nos posibilita concluir que han podido realizar este paso entre niveles de forma no traumática, mitigando las diferencias de exigencias y culturales. Sus experiencias significativas de aprendizajes, medidas por el proyecto, revierten las relaciones de baja intensidad con la escuela (Terigi, 2007:14).



CONCLUSIÓN

Estructuramos esta conclusión a partir de la recuperación del objetivo general y los objetivos específicos entramados con los tres ejes de análisis que abordamos en nuestro contexto teórico: las políticas educativas como contexto de ley, las políticas institucionales como contexto de práctica pedagógica y didáctica y la dimensión interpersonal e intrapersonal como contexto subjetivo. La voz de los diversos actores que modelan el proyecto de articulación analizado, sumada a sus producciones, nos ha permitido constatar una ruptura en algunos de los componentes de la gramática de la escuela secundaria que favorecen la articulación con los estudios superiores: la ruptura de la homogeneidad y la monocromía en la enseñanza a partir de otro régimen académico para el último año de la escuela secundaria, de usos diferentes de los tiempos y de los espacios, de un cambio en el oficio de estudiante secundario y de una construcción más colectiva de la tarea docente. Las reflexiones presentadas en este apartado recuperan los hallazgos encontrados y proyectan a ulteriores indagaciones y/o problemáticas.

El análisis de esta propuesta de articulación se presenta, en primer lugar, a partir de un contexto de ley con muy pocos antecedentes en la historia del sistema educativo argentino: la adopción optativa de una normativa por parte de las instituciones de educación secundaria. Esta situación reconoce una autonomía institucional para la innovación pero a partir de marcos regulatorios estatales optativos, no impuestos desde una pretendida uniformidad para el sistema. Nos encontramos frente a un moldeamiento institucional de una norma muy general (Viñao Frago, 2002) que provoca una modificación desde las bases: “los cambios en educación requieren de iniciativas desde abajo con apoyos desde arriba y que proceden con una lógica de reconstrucción, que implica reconocer el peso de la tradición, la historicidad de las prácticas y la improbable eficacia de una gestión burocrática o voluntarista” (Romero, 2009: 11).

En esta dirección, la circulación de la normativa es mediada por los supervisores. Son ellos quienes la recomiendan o aconsejan su aplicación a determinados directivos. Este movimiento constata que los directivos no suelen poseer el hábito de la lectura de la normativa que circula públicamente como para tomar la iniciativa y comunicar a la supervisión. La normativa y la dinámica de los diversos actores (autoridades ministeriales, supervisores y directivos) nos muestran la preocupación por el tema de la articulación desde la escuela secundaria, sobre todo por dotar de una identidad específica a su último

año. Dicha preocupación se desarrolla en el contexto de cambios en la política educativa y en la estructura tradicional del sistema educativo: un proceso de transferencia de las escuelas secundarias e institutos superiores desde la órbita nacional a la provincial hace más de veinte años. A pesar del contexto de su origen, la norma nacional sigue en funcionamiento en una serie de instituciones de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires.

Por otro lado, constatamos que la primera década del siglo XXI encuentra a un ministerio educativo nacional protagonizando políticas públicas de articulación con un fuerte enfoque desde el ámbito universitario hacia la escuela secundaria, de las que algunas iniciativas ya venían trabajándose a fines del siglo XX. Políticas que tratan de dar una respuesta ante la masificación del nivel secundario y el avance hacia el superior. La nueva configuración de la escuela secundaria, sancionada por la Ley de Educación Nacional 26.206, invita a pensar una nueva identidad para el ciclo orientado en diálogo con el circuito de estudios superiores. En este marco estarían dadas las condiciones para profundizar en el puente entre dos orillas desde las políticas educativas nacionales y las provinciales, que sea superador de los proyectos institucionales (Cerrutti y Binstock, 2010: 93). En el contexto anglosajón, Hargreaves *et al* (1998:144) señalan que “las universidades son poderosas instituciones que abren las puertas del curriculum académico de las escuelas secundarias, cambiar las escuelas secundarias implica dialogar con la universidad”.

Ante este escenario, emergen dos cuestiones importantes. La primera, la identidad docente para el trabajo de enseñanza en el ciclo orientado o superior de la escuela secundaria y en el primer año de la universidad. En este sentido, urge trabajar alrededor de un acuerdo sobre las competencias generales o básicas y específicas en este tramo de la educación (Araujo, 2009) sumado a una “convergencia política en torno a ciertos objetivos” (Viguera, 2013:52). La segunda cuestión, condicionada a la primera, gira alrededor de la instalación de una evaluación nacional y/o regional de cierre de la educación obligatoria, de carácter optativo (Gallart, 2006: 136). Esto generaría un efecto de retroalimentación directa hacia los estudiantes y sus familias y, de modo indirecto, hacia las instituciones educativas secundarias. Por otro lado, dicha evaluación debería formar parte de la modalidad de ingreso adoptada (Camilloni, 2009: 285 y 291; Duarte, 2004) a modo de un continuo con el último año de la escuela secundaria. Unido a una circulación de la información sobre la diversificación de la educación superior (Sigal, 2003:15). De esta manera, se rompe con esta concepción arraigada de que la universidad debe enmendar lo que hace mal o no hace la escuela secundaria (Cerrutti y Binstock, 2010:90; Ambroggio,

Sosa, Daher y Biber, 2007). En este sentido, Rinesi (2013: 3) sostiene que “solo cuando la escuela secundaria es una obligación, la universidad puede ser pensada como un derecho”.

El contexto institucional es el ámbito central donde este proyecto se materializa. Es importante señalar que no nos propusimos investigar el tratamiento diferencial que realiza cada una de las escuelas al proyecto de articulación, sino que propiciamos una mirada de los aspectos generales y compartidos del proyecto. Por otro lado, somos conscientes de que se trata de una respuesta para el estudiantado ya incluido en la escolaridad del nivel secundario (Tedesco y López, 2002) y de un análisis de las trayectorias escolares de los que han llegado al último año de la escuela secundaria. El estudiantado de estas escuelas de gestión privada es bastante homogéneo en comparación con las estatales (Gallart, 2006:115).

Siguiendo las etapas en el proceso de instalación del cambio en las escuelas que plantean Adelman *et al* (2003:139), podemos sostener que el conocimiento y la planificación desde el inicio del proyecto está centrado en los directivos, quienes mencionan dos motivaciones para su puesta en marcha institucional: la disconformidad con algunos aspectos de la escuela secundaria, de ahí que algunos de ellos venían gestando pequeños cambios, y la necesidad de hacer algo en relación al tema de la articulación de las trayectorias de egreso de sus estudiantes con el nivel superior, especialmente el ámbito universitario. La disconformidad, que tiene que ver con ciertos aspectos de la escuela secundaria, es manifestada, también, por un grupo considerable de docentes y por la mayoría de los egresados del proyecto, es decir, desde los supervisores a los directivos, y desde estos a los coordinadores de departamento de materias afines. Posteriormente, se transfiere a los docentes, y finaliza en los estudiantes y sus familias. Este sucesivo involucramiento no se presenta de manera lineal, libre de conflictos. Por el contrario, se inicia un proceso de negociación que requiere toda tarea colectiva en pos de compartir metas comunes. Proceso dinámico que continúa en las etapas de implementación o desarrollo curricular, de reflexión y evaluación en pos de realizar ajustes o dudar de su continuidad. Etapas que, en algún punto de las mismas, vuelve a involucrar a los supervisores que motivaron a los directivos para su implementación. La presencia activa de supervisores y coordinadores de departamento nos permite visualizar a la gestión intermedia como motor de cambio (Romero, 2004:78) que acompañan la tarea de los directivos. En esta misma dirección, Sepúlveda (2012:149) concluye su investigación en colegios secundarios en Chile afirmando que

las claves de una cultura que favorezca la mejora radica en la presencia de dos fuerzas convergentes, la primera es el aporte y compromiso de los miembros de la comunidad y la segunda es el reconocimiento de los integrantes ya sea para compartir conocimientos, para la ayuda mutua, para favorecer la existencia de grupos colegiados y la participación de los actores organizados. La participación de cada uno de los actores permite transparentar sus intereses y demandas así como generar acciones colectivas conducentes a la mejora...

El trabajo con el proyecto se focaliza en la mutación de los componentes pedagógico-didácticos tradicionales que deberán dialogar con los del nivel superior. Se trata de construir una propuesta institucional y no experiencias aisladas, puntuales y transitorias (Dabenigno *et al*, 2009) centradas en el voluntarismo personalista de algunos directivos y docentes. De esta forma, constatamos el “margen de acción en el sistema educativo argentino que organiza respuestas distintas a nivel institucional” (Dussel, 2013:14), que superan la concepción de una escuela secundaria tradicional e inmóvil. Pero esta tarea no se encuentra libre de obstáculos: la resistencia ante el cambio, el peso del “siempre se hizo así”, el permitirse ensayar propuestas no probadas anteriormente, el escaso ejercicio de una “cultura colaborativa” docente (Hargreaves *et al*, 1998) o de una “comunidad profesional” (Fullán y Hargreaves, 1997), configuran algunos de los componentes de tensión en la implementación del proyecto de articulación. Ante este panorama, los directivos deben generar tiempos y espacios para la construcción de este proyecto pedagógico didáctico compartido.

La presencia de un nuevo régimen académico (de asistencia y de evaluación, calificación y promoción) para el último año de la escuela secundaria implica un “cambio organizativo en la cultura escolar” (Viñao Frago, 2001: 41) que tracciona el componente curricular. Adelman (2006) resalta la importancia del curriculum de la escuela secundaria para la articulación con el nivel superior. Nos encontramos ante la presencia de una “reconstrucción de los establecimientos escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no solo para los alumnos sino, también, para los profesores” (Bolívar, 1994). En contraposición, constatamos que la mayoría de las experiencias de flexibilización del régimen académico se realizan en situaciones de “trayectorias escolares no encauzadas” pero no en el formato tradicional de la escuela y para estos sectores medios.

El trabajo colaborativo para operacionalizar el régimen académico se centra en la adopción de nuevas formas de evaluación (procesual y diferencial), en los trabajos prácticos (unidad de concepción y/o compartidos) como componente metodológico, y la incorporación de contenidos y bibliografía cercana al nivel superior. Estos elementos

posibilitan el trabajo con competencias genéricas o transversales y específicas (Corominas *et al*, 2006), y se suman a las competencias emocionales, intrapersonales e interpersonales que apelan a un cambio actitudinal en el estudiantado en pos de la construcción de otro oficio de ser alumno. Todo eso implica una modificación del tiempo y del espacio para este último año de la escuela secundaria. Se centra así en la dimensión pedagógica del tiempo de y para la enseñanza (Hargreaves, 1996: 157), que instala un discurso pedagógico y cultural distinto (Escolano Benítez, 2000) para la institución y sus actores. Son los sujetos que se convierten en los dueños del propio tiempo para aprender y también para el enseñar, mediado por la elaboración de los “cronogramas” y los “contratos”. Todos estos componentes provocan una anticipación tutelada del nivel superior, permitiendo al estudiante ensayar nuevas formas de asistir a clase y de trabajar en el aula y fuera de ella. Esto se convierte en un beneficio para el estudiantado al momento de ingresar al circuito de estudios superiores. Es así como, frente al declive de las instituciones (Dubet, 2006), proponen algo diferente que dota de sentido a la experiencia de este último año y, a la vez, construye identidad institucional “reculturando la escuela en vez de reestructurarla” (Hargreaves *et al*, 2003:23).

Pero estas mutaciones pedagógico-didácticas y los beneficios que acarrearán para la articulación no se encuentran exentas de conflictividad. El mundo adulto educador se debate entre el tutelaje y el control de las nuevas generaciones y el brindar márgenes mayores para un aprendizaje en la libertad responsable y en la autonomía, con un mayor protagonismo en sus propios procesos de aprendizaje. A su vez, los supervisores se encuentran tensionados entre la uniformidad y la flexibilidad (“demasiada creatividad, libres interpretaciones, iban a hacer lo que querían”) ante la prescripción normativa, que es una respuesta posible ante el problema de articulación. Por otro lado, también se preocupan por un uso responsable de la asistencia por parte de los estudiantes, y porque se trabaje desde la convicción de un sistema pre-universitario y no de un estar ya en la universidad. Pero, por otro lado, el proyecto en sí mismo se convierte en un “texto” que invita al entrenamiento y la simulación ante los estudios superiores. “Texto” mediado por el mundo adulto, que incentiva a las nuevas generaciones a seguir estudiando desde una obligación ética “del cuidado” (Fullan y Hargreaves, 1997:46) y “de la protección” (Bracchi y Gabbai, 2013: 41). Estos directivos y docentes abren universos simbólicos que generan otras posibilidades en el estudiantado e impactan en sus trayectorias escolares futuras (Bracchi, 2013: 321). Se trata de pensar un proceso de aprendizaje continuo que une el último año de la escuela secundaria con el primer año de la carrera superior elegida. Experiencia escolar

potente, que junto con las expectativas familiares y personales, ayuda a la toma de decisiones en un proceso de subjetivación (Tiramonti y Ziegler, 2008:152).

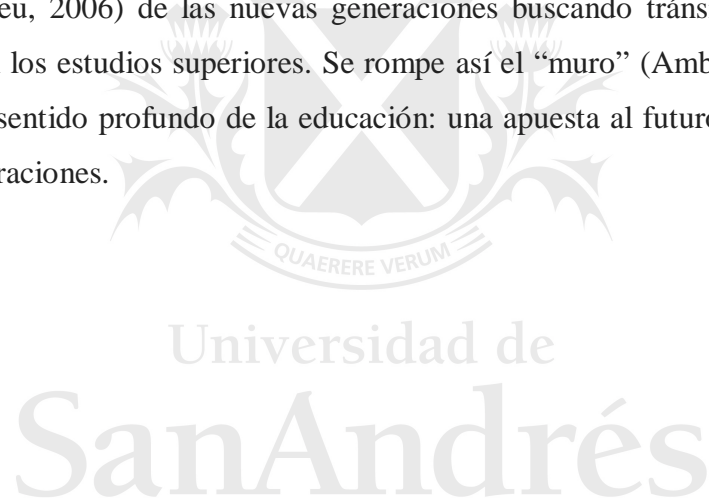
El último de nuestros objetivos específicos nos interpelaba sobre los egresados del proyecto. A más del noventa por ciento, el proyecto les ha resultado significativo para su futuro estudiantil, y más del cincuenta por ciento no modificaría nada del mismo. Tres componentes constituyen estos beneficios. El primero es la ayuda para posicionarse en otro rol, modificando actitudes personales e interpersonales ya aprendidas. Se quiebra el estudiante “estratega” (Dubet y Martuccelli, 1998) y se aprende a ser más reflexivo y responsable (Weiss, 2009). En este sentido, Custodio (2008) y Boado (2007) señalan que las características individuales, el trabajo y la dedicación al estudio se constituyen en elementos que configuran la continuidad de los estudios superiores durante la cursada del primer año universitario. El segundo lo constituye el régimen académico que permite anticipar, adaptarse, adecuarse, prepararse para los estudios superiores. Se trata de un verdadero facilitador, que brinda una ayuda, una especie de introducción para “amortiguar el cambio, para que éste sea “menos sufrido” y “no tan notorio”, “empezando de a poco”. Se trata de una “modalidad semi-universitaria”, en la cual los estudiantes perciben que “ya se está poniendo en la universidad”. Corominas *et al* (2006) señalan que la ausencia de habilidades para el estudio, la inadaptación a las exigencias de las tareas de aprendizaje universitario, la escasa autonomía como aprendiz y la poca habilidad para aplicar y relacionar sus conocimientos se convierten en potentes predictores del abandono y la recursada en estudios científico-tecnológicos de nivel universitario. Finalmente, la irrupción de nuevos contenidos y formas de trabajo, sumados a la bibliografía, configuran el último de los componentes beneficiosos del proyecto. Un “nuevo ritmo de estudio”, la variedad y cantidad de materiales de estudio, las mayores exigencias que conlleva el régimen académico, los temas integrados, constituyen categorías de esta dimensión señalada.

Es así como el proyecto interpela a todos los estudiantes al proponerles que se encuentran en condiciones de articular con los estudios superiores, y hace realidad la gratificación diferida al priorizar la continuidad educativa (Dabenigno *et al*, 2009:56) y el compromiso de la escuela con el futuro de sus estudiantes. Es claro que se dirigen desde la escuela secundaria de gestión privada hacia el espacio de la universidad pública de modo dominante (Carli, 2012; Veleda, 2012: 238; Kisilevsky y Veleda, 2002). Estos “trayectos de vida (Rascován, 2010), “cartografías” (Guattari, 1996), “desarrollos biográficos” (Bendit, 2008: 377) a futuro son acompañados por diversos soportes sociales materiales y

simbólicos, donde el proyecto de articulación aparece como un componente significativo para el estudiantado, a modo de experiencia compartida generadora de resonancia emocional (Martuccelli, 2007). Pero este futuro se encuentra ligado a la experiencia presente (Nóbile, 2012:90), situación que se convierte en un elemento central de este proyecto para el último año de la escuela secundaria. En este sentido, Bendit (2008: 383) afirma que

el debilitamiento de los ámbitos de apoyo social, tales como familia y comunidad, demanda la implementación de políticas que refuercen la capacidad del individuo de adquirir los recursos (y particularmente los recursos de conocimiento) necesarios para un desarrollo biográfico exitoso hacia la vida adulta.

Sostenemos que este proyecto de articulación no pasa desapercibido para ninguno de los actores institucionales y de gestión intermedia. Provoca una serie de cambios en algunos aspectos de la gramática escolar y, fundamentalmente, realiza una apuesta al porvenir (Meirieu, 2006) de las nuevas generaciones buscando tránsitos continuos y no traumáticos con los estudios superiores. Se rompe así el “muro” (Ambroggio *et al*, 2007), recuperando el sentido profundo de la educación: una apuesta al futuro y a la felicidad de las nuevas generaciones.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2006), "Dossier Articulación entre escuela media y universidad", en *Anales de la Educación Común*, Tercer Siglo, Año 2, Número 4, Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

AAVV (2004), *Juventud, educación y trabajo. Debates en Orientación Vocacional. Escuela media y trayectos a futuro*, Colección "Ensayos y experiencias", Buenos Aires, NOVEDUC.

AAVV (1999), *Revista Cuadernos de Pedagogía, Monográfico "Transiciones Educativas"*, N° 282, Julio-Agosto, Barcelona, Praxis.

Acosta, Felicitas (2008), *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*, Buenos Aires, La Crujía-Stella.

Adelman, Clifford (2006), *The toolbox revisited: paths to degree completion from high school through college*, Washington, U.S. Department of Education.

Adelman, Nancy y Panton Walking Eagle, Karen (2003), "Los docentes, el tiempo y la reforma escolar", en Hargreaves, Andy (comp.) (2003), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu. Pp.138-162.

Adeyemo, D (2010), "Educational Transition and Emotional Intelligence", en *Educational Transitions. Moving stories from around the World*, New York, Routledge-Jindal Scape, pp. 33-47.

Aguerrondo, Inés (2007), "Innovación, escuela y sistema educativo: el reto de la articulación entre niveles", en Gvirtz, Silvina y de Podestá, María E., *Mejorar la gestión directiva en la escuela*, Buenos Aires, Granica, pp. 91-111.

----- (2009), "Niveles o ciclos. El reto de la articulación", en *Revista Internacional Magisterio*, N° 38, Colombia, Bogotá.

Aisenson, Diana y equipo (2002), *Después de la escuela: transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*, Buenos Aires, EUDEBA.

----- (2004), *Trayectorias educacionales y laborales en jóvenes egresados de la escuela media* en Anuario X de Investigaciones, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA

Albergucci, Roberto (1995), *Ley Federal y Transformación Educativa*, Buenos Aires, Troquel.

----- (1996) *Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo*, Buenos Aires: Docencia- Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.

----- (2000), *Transformación Educativa. Camino y sentido de la Educación Polimodal*, Buenos Aires: Troquel.

-----, Gustavino, Roberto y Labaké, Julio (1989), *Desafíos del Congreso Pedagógico Nacional*, Buenos Aires, Don Bosco-Bonum.

Almandoz, María Rosa (2000), *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y Políticas*, Buenos Aires, Santillana.

Altbach, Philip; Reisberg, Liz y Rumbley, Laura (2009), *Trends in global higher education: tracking academic revolution*, Conferencia Mundial de Educación Superior, París, UNESCO.

Álvarez González, Manuel; Figuera Gazo, Pilar y Torrado Fonseca, Mercedes (2011), “La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona”, en *REOP*, Vol. 22, N° 1, 1° Cuatrimestre, España.

Ambroggio, Gladys; Sosa, Marcela; Daher, Amalia y Biber, Graciela (2007), “El primer año en la Universidad: percepciones de los profesores sobre los estudiantes”, en *Cuaderno de Educación*, Año V, N° 5, Córdoba, julio, pp. 83-100.

Anijovich, Rebeca (comp.) (2010), *La evaluación significativa*, Buenos Aires, Paidós.

Appadurai, Arjun (2001), “Dislocación y diferencia en la economía cultural global” en *La modernidad desbordada*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Araujo, Javier (2006), *Articulación Universidad-Escuela Media. Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría Ejecutiva CPRES.

----- (2007), “Ponencia panel”, *Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior, Seminario Taller Inter CPRES Articulación Universidad-Escuela Media*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2009), *Articulación universidad-escuela secundaria como política pública. Un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas Universitarias en el período 2003-2007*, Buenos Aires, UNQUI.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), *Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional*.

Arnoux, Elvira Narvaja de; Di Stefano, Mariana y Pereira, Cecilia (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.

----- (directora) (2009), *Pasajes Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y escritura*, Buenos Aires, Biblos.

Arrimadas Gómez, Irene (1998), “El acceso a la universidad en los países de la Unión Europea”, en *Revista La Universidad*, Boletín Informativo de la Secretaría de Políticas Universitarias, Año V, N° 14, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Arroyo, Mariela y Poliak, Nadina (2011), *En torno a las nuevas tensiones y a la cuestión docente: saberes, autoridad, relaciones personales e institucionales* La Educación Secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana, Cohorte 2, Clase 6, Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Augé, Marc (2012), *Futuro*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.

Augustowsky, Gabriela (2004), *Las paredes del aula*, Buenos Aires, Amorrortu.

----- y Vezub, Lea (2000), “La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular”, *Revista del IICE*, Año VIII, N° 16, FFyL-UBA, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Azevedo, Joaquín (1999, Diciembre 5), “Le pedimos a la escuela lo que la economía no da”, *Clarín, Opinión*, Buenos Aires, pp. 20-21.

----- (2001), “Continuidades y rupturas en la enseñanza secundaria en Europa”, en Braslavsky, Cecilia (Org.) (2001), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana, pp. 65-109.

----- (2007), “La escuela debe asumir cada vez más su papel orientador”, *Dossier “Escuela media: los desafíos de la inclusión masiva”*, en *Revista El Monitor*, N° 2, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación

Azpiazu, Daniel y Schorr, Martín (2010), *Hecho en Argentina. Industria y economía. 1976-2007*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Badano, María del Rosario (2008), *Política, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*, Entre Ríos, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Ball, Stephen (1998), “El curriculum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas”, en *Revista de Estudios del Currículo*, vol. 1, N° 2.

----- (2009), *Seminario Maestría en Educación*, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Bambozzi, Enrique y Vadori, Gloria (2009), *Políticas de Admisión Universitaria: investigación sobre competencias genéricas en las culturas institucionales de las escuelas medias de Villa María (Córdoba) y su potencial significación para la educación superior universitaria*, Córdoba, Universidad Nacional de Villa María.

Banco Mundial (2003), *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*, Washington, Banco Mundial.

----- (2007), *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria*, Washington, Banco Mundial.

Barboza, Ricardo; Boyko, Rubén; Gálvez, Carlos y Suppa, Myrian (2003), *Educación Media y cultura adolescente. Desafío del Siglo XXI*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.

Bardisa Ríz, Teresa (1997), “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Septiembre-diciembre, pp.1-42.

Barefoot, Betsy; Gardner, John; Cutright, Marc; Morris, Libby; Schroeder, Charles; Schwartz, Stephen; Siegel, Michael y Swing, Randy (2005), *Achieving and sustaining insitucional excellence for the first year of college*, San Francisco, Jossey-Bass.

Baudelot, Christian y Establet, Roger (1990), *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*, Madrid: Morata.

Belmes, Armando (2008), *Condiciones académicas de acceso a la educación superior. El caso de los ingresantes los institutos terciarios de formación técnico profesional (FTP) de la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA.

Beltrán Llavador, Francisco y San Martín Alonso, Antonio (2000), *Diseñar la coherencia escolar*, Madrid, Morata.

Benavot, Aaron y Braslavsky, Cecilia (2008), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de Currículos en la Educación Primaria y Secundaria*, Buenos Aires, Granica.

----- y Truong, Nhung (2008), "Introducción", en *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de Currículos en la Educación Primaria y Secundaria*, Buenos Aires, Granica, pp. 25-43.

Bendit, René; Hahn, Marina y Miranda, Ana (2008), *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, Buenos Aires, Prometeo libros.

Bergalá, Alain (2007), *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Barcelona, Leartes.

Berkner, Lutz y Choy, Susan (2008), *Descriptive summary of 2003-2004 Beginning Postsecondary Students: three years later*, Washington, National center for Education Statistics.

Bernstein, Basil (1993), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

Biddle, Bruce; Good, Thomas y Goodson, Ivor (compiladores) (2000), *La enseñanza y los profesores III*, Barcelona, Paidós.

Blejmar, Bernardo (2005), *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*, Buenos Aires, Noveduc.

Boado, Marcelo (2005), *Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay*, IESALC-UNESCO.

----- (2007), *La deserción estudiantil universitaria en la Universidad de la República y en Uruguay*, CSE, CSIC, FCS, DGP, Universidad de la República, Montevideo.

Bolívar, Antonio (1999), "El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: de los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno", en *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 2, N° 1, Chile, Universidad de Chile.

----- (2009), "La gestión integrada e interactiva" en Romero, Claudia (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires, NOVEDUC, pp. 41-59.

Bone, Elisa y Reid, Robert (2011), "Prior Learning in Biology at High School Does Not Predict Performance in the First Year at University", en *Higher Education Research and Development*, V.30, N° 6, pp. 700-724. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABASE, <http://www.eric.ed.gov>

Born, Diego y Di Piero, María Emilia (2012), “En medio de la vorágine: representaciones de la población y los docentes estatales bonaerenses sobre la escuela secundaria”, en *Propuesta Educativa*, N° 37, Año 21, Junio, Vol. 1, Pp. 86-99.

Bourdieu, Pierre (2012), “*La nobleza de estado*”, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bracchi, Claudia (2007), *Los “recién llegados” y el intento para convertirse en “herederos”*: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

----- y Gabbai, María Inés (2013), “Subjetividades y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria”, en Kaplan, Carina (directora), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp.23-44.

Brandell, Gerd; Hemmi, Kirsti y Thumberg, Hans (2008), “The Widening Gap-A Swedish Perspective”, *Mathematics Education Research Journal*, Vol 20, N°2, pp. 38-56.

Braslavsky, Cecilia (1980), “La educación argentina (1955-1980)”, en *Primera Historia Integral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

----- (1985a), “Estado, burocracia y políticas educativas” en Tedesco, Juan Carlos, Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano, pp. 75-174.

----- (1985b), *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila-FLACSO.

----- (1987), “Un desafío fundamental de la Educación Latinoamericana durante los próximos 25 años: construir su sentido”, en *La educación*, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, N° 101, Tomos I y II, Año XXXI, Washington, OEA.

----- (1988), “La responsabilidad del Estado y de la sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela”, en Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel. *Respuestas a la crisis educativa*, Buenos Aires, Cántaro-FLACSO.

----- (1993), *Autonomía y anomía en la educación pública argentina*, Serie Documentos e Informes N° 142, Buenos Aires, FLACSO.

----- (1995), *La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos*, en Revista Iberoamericana de Educación, N° 9.

----- (1996), “Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino, 1984-1995”, en *Propuesta Educativa*, Año 7, N° 14, Agosto de 1996, Buenos Aires, Novedades Educativas

----- (1999), *Re haciendo escuelas*, Buenos Aires, Santillana-Fundación Andrés Bello.

----- (2000), *La educación secundaria en América prioridad de la agenda 2000*, Buenos Aires, IIPE.

----- (Org.) (2001), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana.

----- y Filmus, Daniel (1988), *Ultimo año del colegio secundario y discriminación educativa*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- y Tiramonti, Guillermina (1990), *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*, Buenos Aires, Miño y Dávila-FLACSO.

- Brener, Gabriel (2013), “No es voto menor”, en Kaplan, Carina (directora), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp 337-340.
- Brito, Andrea (2009), “Acera de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina”, en *Revista Iberoamericana de Educación. Escuela y fracaso. Niveles y territorios*, N° 51, Sep-Dic. 2009, Madrid, OEI.
- Brownell, Jayne y Swaner, Lynn (2008), *Outcomes of high impact practices for underserved students: a review of literature*, Washington, Association of American Colleges and Universities.
- Bruner, Jerome (1996), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Brunner, José Joaquín y Ferrada Hurtado, Rocío (2011), *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*, Chile, Centro Universitario de Desarrollo (CINDA)-Universia.
- Brunetti, Paula; Stancato, Candelaria y Subtil, María Carolina (2002), *Lectores y prácticas. Maneras de leer de los ingresantes universitarios*, Universidad Nacional de Córdoba, Ferreyra Editor.
- Bryck, Anthony (2008), “Entrevista”, en *Revista Plural*, Año 1, N° 11, Buenos Aires, MEGCBA, pp.1-2.
- Caillods, Françoise y Hutchinson, Francis (2001), “¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad”, en Braslavsky, Cecilia (Org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana, pp. 21-64.
- Camilloni, Alicia R. W. de (2009), “Los desafíos del ingreso a la universidad” en Gvirtz Silvina y Camou, Antonio (coord.), *La universidad argentina en discusión*, Buenos Aires, Granica, pp. 279-297.
- Carli, Sandra (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carnoy, Martín y de Mora Castro, Claudio (1996), *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?*, Seminario sobre Reforma Educativa, Buenos Aires, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Casanova, Ramón (2008), “La irrevocable voluntad de igualdad o la escuela venezolana en la transición postliberal. Iniciativas, tensiones y conflictos”, en *Revista Propuesta Educativa*, N° 29, Año 17, Junio 2008, Buenos Aires, FLACSO, pp. 51-62.

Casillas, Miguel; Chain, Ragueb y Jácome, Nancy (2007), “Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana”, en *Revista de Educación Superior*, 142.

Castells, Manuel (2009), *Comunicación y poder*, Madrid: Alianza.

Castoriadis, Cornelius (1992), “Psique, imaginación e histórico-social”, en *Revista Zona Erógena*, N° 12, Año 3, Buenos Aires.

Cervini, Rubén (2007), “Los usos de los Sistemas Nacionales de Evaluación: los factores escolares y extraescolares en el aprendizaje de los alumnos”, en *Currículum y prácticas escolares en contexto*, Clase 22, 10° cohorte, Buenos Aires, FLACSO virtual.

Cerrutti, Marcela y Binstock, Georgina (2010), *La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior*, Cuadernos del CENEP N° 55, Buenos Aires, CENEP.

Chevallard, Yves (1998), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.

Cirigliano, Gustavo (1969), *Educación y política*, Buenos Aires, Librería del Colegio.
----- (1973), *El proyecto argentino de la educación a la política*, Buenos Aires, Pleamar.

Clariana, Merce; Gotzens, Concepción; Badía, María del Mar y Cladellas, Ramón (2012), “Procrastination and Cheating from Secondary School to University”, en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 10, N° 2, pp. 737-754. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABSE, <http://www.eric.ed.gov>

Clerkin, Aidan (2012), “Personal Development in Secondary Education: The Irish Transition Year”, en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 20, N° 38, noviembre. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABSE, <http://www.eric.ed.gov>

CPRES-PROA (2007), *Competencias de ingreso a la Educación Superior*, Acuerdo Plenario N° 109, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Conferencia Económica para América Latina (CEPAL) (2007), *Panorama social de América Latina*, CEPAL, Chile.

Collier, Peter y Morgan, David (2008), “Is that paper really due today?: differences in first generation and traditional college students understanding of faculty expectations”, en *Higher Education*, 55 (4).

Cordero de Barrientos, Olga Beatriz (2003), *Cambio educacional, articulación y realidad*, Buenos Aires, Dunken.

Corominas, Enric (2001), “La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de Universidad”, *Revista de Investigación Educativa*, Universidad de Murcia, Vol.19, N° 1, Pp. 127-151.

-----; Tesouro, Motse; Capell, Dolores; Teixidó, Joan; Pélach, Joaquín y Cortada, Ramón (2006), “Percepciones del profesorado ante la incorporación de las

competencias genéricas en la formación universitaria”, en *Revista de Educación*, N° 34, Sep.-dic 2006, Pp. 301-336.

Coulon, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Buenos Aires, Paidós.

Cravero, Fernanda y Legnini, Claudia (2005), *Articulación entre la Universidad Nacional del Sur y las escuelas de nivel medio de Bahía Blanca y su zona de influencia*, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Buenos Aires.

Crossman, Katie y Pinchbeck, Geoffrey (2012), “An Intensive Academic English Course for Generation 1.5. ELLs Bound Postsecondary Studies: Curriculum design, Development and Implementation”, en *TESL Canadá Journal*, V.6 (29), pp.231-245. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABASE, <http://www.eric.ed.gov>

Custodio, Lorena (2008), *Caracterización de los desertores de la Universidad de la República (año 2008): desde la inversión y el consumo hacia la exclusión académica y la deserción voluntaria*, Uruguay, Universidad de la República.

Dabenigno, Valeria (2012), *Reconocimiento de aprendizajes. Percepciones de estudiantes del último año de estudio en diversos contextos socioeducativos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, GOIyE, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa.

Dabenigno, Valeria; Otero, María Pía; Austral, Rosario y Larripa, Silvina (2009), *Valoraciones de la Educación Media y orientaciones de futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, DIE.

-----; Iñigo, Luisa y Skoumal, Gladys (2004), *Seguimiento de egresados. Inserción ocupacional y continuidad educativa de egresados de modalidad comercial*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, DIE.

de Garay Sánchez, Adrián y Sánchez Medina, Roberto (2012), “La modificación de la política de admisión en la UAM y los cambios en las trayectorias de escolares de primer año de estudios en la Unidad Azcapotzalco”, en *Revista Perfiles Educativos*, Volumen XXXIV, N° 135, IISUE-UNAM.

de Ibarrola, María (2008), “Nuevas propuestas para los currículos de la Educación Secundaria Superior en cuatro países latinoamericanos, 1990-2005”, en Benavot, Aarón y Braslavsky, Cecilia, *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de Currículos en la Educación Primaria y Secundaria*, Buenos Aires: Granica, pp. 351-380.

----- y Gallart, María Antonia (1994), *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, Santiago-Buenos Aires-México DF, UNESCO-OREALC.

Devlin, Marcia (2009), “Socioeconomic status and indigenous background: implications for the first year university curriculum”, en *First Year Experience Curriculum Design Symposium*, Brisbane, Queensland University of Technology.

DINIECE (2007a), *Anuario Estadístico Educativo 2006*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.

----- (2007b), *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*, Serie: La educación en debate N° 4, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.

----- (2008), *Temas de educación. Perfiles, formación y condiciones laborales de los profesores, directores y supervisores de la escuela secundaria*, Boletín N° 6, Año 3, Noviembre-Diciembre 2008, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

----- (2009), *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*, Serie: La educación en debate, Documentos de la DINIECE N° 6, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Domínguez Vaselli, Claudio (2011), “Comunidad y socialización: propuestas para la reforma de la enseñanza media” en Revista *Propuesta Educativa*, N° 36, pp. 116-1124, Buenos Aires, FLACSO.

Duarte, Betina (2004), *Sistemas de Admisión a las Universidades Argentinas*, Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

Dubet, Francois (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.

----- (2012), “Prólogo”, en Veleda, Cecilia, *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*, Buenos Aires: Stella- La Crujía.

----- y Martuccelli, Danilo (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

Dufour, Gustavo (2008), *El rol de los supervisores e inspectores en el gobierno del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Aique.

Dussel, Inés (1997), *Currículo, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO-Oficina de Publicaciones del CBC. UBA.

----- (2005), *La escuela, la igualdad y la diversidad: aportes para repensar hacia dónde va la escuela media*, en Seminario Internacional de Supervisores y equipos técnicos provinciales: la escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas, Córdoba.

----- (2013), “Prólogo”, en Núñez, Pedro, *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*, Buenos Aires, La Crujía.

----- y Caruso, Marcelo (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

----- y Pineau, Pablo (2003), “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo” en Puiggrós, Adriana (dirección) y Carli, Sandra (coordinación), *Historia de la Educación Argentina VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 107-173.

-----; Brito, Andrea y Núñez, Pedro (2007), *Más allá de la crisis. Estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y profesores sobre la escuela secundaria*, Buenos Aires, FLACSO- Fundación Santillana.

Edelstein, Gloria (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Elola, Nydia; Zanelli, Norma; Oliva, Ana y Toranzos, Lilia (2010), *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*, Buenos Aires, Aique.

Engberg, Mark y Wolniak, Gregory (2010), "Examining the Effects of High School Contexts on Postsecondary Enrollment", en *Research in Higher Education*, March 2010, Volumen 51 (2), pp. 132-153.

Engle, Jennifer; Bermeo, Adolfo y O'Brien, Colleen (2006), *Straight from the source. What works for first generation college students*, Washington, The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

----- y Tinto, Vincent (2008), *Moving beyond access. College success for low-income, first-generation students*, Washington, The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

Engstrom, Catherine y Tinto, Vincent (2008), "Learning better together: the impact of learning communities on the persistence of low income students", en *Opportunity Matters*, I.

Escolano Benítez, Antonio (2000), *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Etzioni, Amitai (1965), *Organizaciones modernas*, México: UTEHA.

Ezcurra, Ana María (2005), "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior", en *Revista Perfiles Educativos*, Volumen XXVII, N° 107, IISUE-UNAM, p. 118-133.

----- (2011), *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Feldman, Daniel (2009), "La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria", en Romero, Claudia (Comp.) (2009), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires, NOVEDUC, pp. 63-78.

----- (2011), "Se puede jugar con los límites" en *Saberes*, Año 3, N° 12, Noviembre, Córdoba, Ministerio de Educación.

Feldman, Silvio (2007), "Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior", en "*Seminario Taller Inter CPRES Articulación Universidad-Escuela Secundaria*", Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Fernández Aguerre, Tabaré y Bentancur, Nicolás (2008), "La Enseñanza Media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Volumen 6, Número 4.

Fernández Enguita, Mariano y Levis, Henry (1989), "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa", en *Revista de Educación*, N° 289, Madrid, pp. 49-64.

----- (2011), "Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar", en *Revista Propuesta Educativa*, Número 35, Año 20, Junio, Vol. 1, Buenos Aires, FLACSO, pp. 85 a 94.

Fernández Lamarra, Norberto (2002), *Veinte años de Educación en la Argentina. Balance y Perspectivas*, Buenos Aires, EDUNTREF.

----- (2003), *La Educación Superior Argentina en Debate. Situación, problemas y perspectivas*, Buenos Aires, EUDEBA-UNESCO-IESALS.

Ferrazzino, Ana (2008), *Crisis socioeconómica y reforma educativa de la provincia de Buenos Aires: su incidencia en el rendimiento de los estudiantes de la UBA*, Buenos Aires, UBA.

Ferré, Norberto (comp.) (2007), *Articulación Universidad-Escuela Secundaria. Políticas, prácticas y reflexiones*, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones-UNSAM.

Ferrer, Ferrán (1998), “El sistema de acceso a la universidad: una visión europea” en *Revista Perspectivas*, vol. XXVIII, n° 3, París, UNESCO.

Ferreya, Horacio Ademar (coord.) (2009), *Educación Secundaria Argentina. Propuesta para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*, Buenos Aires, NOVEDUC.

Fier, Sara y Brzezinski, Lyunda (2010), “Facilitating the High School to College Transitions for Students with Psychiatric Disabilities: Information and Strategies for School Counselors”, en *Journal of School Counseling*, V.8, N° 10. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABSE, <http://www.eric.ed.gov>

Figuera, Pilar; Dorio, Imna y Forner, Ángel (2003), “Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad”, en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, N° 2, España: Barcelona-Promoción y Publicaciones Universitarias, pp. 349-369.

Filmus, Daniel (1986), *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires, Cuadernos FLACSO- Miño y Dávila.

----- (1999), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Buenos Aires, Troquel.

----- (2001), “La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente”, en Braslavsky, Cecilia (Org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana, pp. 149-221.

----- y Braslavsky, Cecilia (1988), *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*, Buenos Aires, Cuadernos FLACSO-Miño y Dávila.

----- ; Kaplan, Carina; Miranda, Ana y Moragues, María (2001), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires, Santillana.

Filloux, Jean Claude (2008), “Una educación para formar “sujetos éticos””, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 46, Madrid, OEI.

Finocchio, Silvia (2011), *Cartografía de saberes en movimiento en América Latina*, Curso virtual “La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana”, Buenos Aires, FLACSO virtual.

Fleischman, Katie; Smothers, Melissa; Christianson, Heidi; Carter, Laura; Hains, Anthony y Davis, Hobart (2011), "Experiences of Adolescents with Type 1 Diabetes as They Transition from Middle School to High School", en *Journal of School Counseling*, V.9, N° 4. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABASE, <http://www.eric.ed.gov>

Freidín, Betina y Perugorría, Ignacia (2007), "Construyendo la identidad del Movimiento Asambleario en contextos políticos cambiantes: una discusión teórico-metodológica", en Sautú, Ruth (comp.), *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*, Buenos Aires, Lumiere, pp.209-247.

Frigerio, Graciela (comp.) (1991); *Curriculum presente, ciencia ausente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Fullán, Michael y Hargreaves, Andy (1997); *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.

Gagliano, Rafael (1992), "Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia en la Argentina", en Puiggrós, Adriana (dirección), *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 299-341.

----- (2003a), "Consideraciones sobre la adolescencia en el período", en Puiggrós, Adriana (dirección) y Carli, Sandra (coordinación), *Historia de la Educación Argentina VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, pp 177-203.

----- (2003b), "Educación, política y cultura adolescente. 1955-1970", en Puiggrós, Adriana (dirección), *Historia de la Educación Argentina VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, pp 321-377.

Gairín Sallán, Joaquín; Muñoz Moreno, José Luis; Feixas Condom, Mónica y Guillamón Ramos, Cristina (2009), "La transición Secundaria-Universidad y la incorporación a la Universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso", en *Revista Española de Pedagogía*, Año LXVII, n° 242, enero- abril 2009, Madrid, pp. 27-44.

Gallart, María Antonia (1984a), "La evolución de la educación secundaria. 1916-1970. El crecimiento cualitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza del trabajo", en *Revista del Centro de Investigación y Acción Social, CIAS*, Año XXXIII, N° 330, abril.

----- (1984b), "La evolución de la educación secundaria. 1916-1970. El crecimiento cualitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza del trabajo", *Revista del Centro de Investigación y Acción Social, CIAS*, Año XXXIII, N° 331, mayo.

----- (2001), *La escuela como objeto de investigación*, Escuela de Educación. Documento de Trabajo N° 3, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

----- (2006), *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, Buenos Aires, Stella-La Cruz, Colección Itinerarios.

----- y de Ibarrola, María (1994), *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, Lecturas de Educación y Trabajo N° 2, UNESCO- CIID-CENEP, Santiago de Chile, Buenos Aires, México DF.

García de Fanelli, Ana María (2005), *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. SITEAL, Buenos Aires, UNESCO-IIPE-OEI.

----- (2006), *Educación Superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*, Debate 5, SITEAL, Buenos Aires, UNESCO-IIPE-OEI.

----- y Jacinto, Claudia (2010), *Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias*, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, IISUE-UNAM/Universia, vol.1, núm.1, pp.58-75, <http://ries.universi.net.mx/index.php/ries/article/view28/equidad>, (consulta 13/07/2010).

García Huidobro, Juan Eduardo (2009), “Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario”, en Marchesi, Álvaro; Tedesco, Juan Carlos y Coll, César (coordinadores), *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Colección Metas educativas 2021, La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, Madrid: OEI- Fundación Santillana, pp.19-33.

Gather Thurler, Mónica y Maulini, Olivier (comp.) (2010), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*, Barcelona, Graó.

Gessaghi, Victoria y Llinás, Paola (2005), *Democratizar el acceso a la Educación Superior*, Buenos Aires, CIPPEC.

----- y Petrelli, Lucía (2008), “El debate en torno de la Ley de Educación Nacional: una mirada sobre la construcción de sentidos acerca de la participación”, en *Revista Propuesta Educativa*, N° 29, Año 17, Buenos Aires, FLACSO

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

----- (1996), *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*, Madrid, Morata.

Gluz, Nora (2011), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Godfrey, David y Thomas, Michael (2008), “Students perspectives on equation: The transition from school to university”, *Mathematics education research journal*, N° 20 (2), pp. 71-92.

Goodson, Ivor (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

----- (2000), *El cambio en el curriculum*, Barcelona, Octaedro

Goodman, Kathleen y Pascarella, Ernest (2006), *First Year Seminars increase persistence and retention: a summary of the evidence from How College Affects Students*, Peer Review, 8 (3).

Gorostiaga, Jorge M. (2012), “La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina”, en Más Rocha, Stella Maris, Gorostiaga, Jorge M., Tello, César G. y Pini, Mónica Eva (comps.), *La educación secundaria como derecho*, Buenos Aires: Editorial Stella-La Crujía, pp. 17-47.

Grimbe, Diana (2010), "Mejoras educativas para los nuevos tiempos: perspectivas desde el director", en Romero, Claudia (Coord.), *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*, Colección Ensayos y Experiencias, N° 77, Buenos Aires: NOVEDUC, capítulo 6.

Grinberg, Silvia y Burllaille, Maximiliano (2007), "La experiencia de la articulación: elementos para la comprensión" en Ferré, Norberto (comp.), *Articulación Universidad-Escuela Secundaria. Políticas, prácticas y reflexiones*, Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones-UNSAM, pp. 23-45.

Guattari, Félix (1996), *Caosmosis*, Buenos Aires, Manantial.

Guerrero Salina, María Elsa (2000), "La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen 5, N° 10, julio-diciembre, pp. 205-242.

----- (2006), "El punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen 11, N° 29, Abril- junio, pp. 483-507.

Gvirtz, Silvina (1996), *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

----- (2005), *De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, Premio Vigésimo Aniversario.

----- (2011, Octubre 9), "Reportaje", Suplemento *Ni a palos, Miradas al Sur*, Buenos Aires, pp.6-7.

----- y de Podestá, María Eugenia (comp.) (2004), *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y de la enseñanza*, Buenos Aires, Granica.

----- (2007), *Mejorar la gestión directiva en la escuela*, Buenos Aires, Granica.

----- (2009), *El rol del supervisor en la mejora escolar*, Buenos Aires, Aique.

-----, Grinberg, Silvia y Abregú, Victoria (2009), *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*, Buenos Aires, Aique.

----- y Camou, Antonio (coord.) (2009), *La universidad argentina en discusión*, Buenos Aires, Granica.

-----, Zacarías, Ivana y Abregú, Victoria (2011), *Construir una buena escuela: herramientas para el director*, Buenos Aires, Aique.

Halliday, John (1995), *Educación, gerencialismo y mercado*, Madrid, Morata

Hargreaves, Andy (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambio el profesorado*, Madrid, Morata.

----- (comp.) (2003), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu.

-----; Earl, Lorna y Ryan, Jim (1998); *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona, Octaedro.

Harwell, Michael; Post, Thomas R.; Cutler Arnie; Maeda, Yukiko; Anderson, Edwin; Norman, Ke Wu; Medhanie, Amanuel (2009), "The preparation of students from national science foundation-funded and commercially developed high school mathematics curricula for their first university mathematics course" en *American educational research journal*, 46 (1), pp. 203-231.

Hernández González, Joaquín (2006), "Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen 11, N° 29, abril-junio, pp. 459-481.

----- (2012), "Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación en el bachillerato", en *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, 135, ps. 116-131.

Hillman, Kylie (2005), *The First Year Experience: the Transition from Secondary School to University and Tafe in Australia*, Australia, Australian Council for Educational Research Report.

Hungerford-Kresser, Holly y Amaro-Jimenez, Carla (2012), "Urban -Schooled Latina/os, Academic Literacies and Identities: (Re) Conceptualizing College Reading", en *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, V.9, N° 2. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABASE, <http://www.eric.ed.gov>

IPE-UNESCO-Buenos Aires (2004), *La articulación entre la Escuela Media y la Universidad: un desafío reactualizado*, Informes periodísticos para su publicación, N° 23, Buenos Aires.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC (2008), *Declaración Final Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Cartagena de Indias, IESALC-UNESCO.

Itzcovich, Gabriela (2005), *Informe Mapa de los jóvenes. Una aproximación al grupo de 12 a 17 años*, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Unidad de Información, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

----- (2006a), *Informe Mapa de Jóvenes II: el grupo de 15 a 17 años*, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Unidad de Información y Comunicación, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

----- (2006b), *Mapa de Jóvenes. Representaciones acerca del grupo de 12 a 17 años. Las visiones del mercado*, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Unidad de Información y Comunicación, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

----- (2006c), *Mapa de Jóvenes II. Una aproximación a los consumos culturales*, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Unidad de Información y Comunicación. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Izzo, Margaretha; Murray, Alexa; Priest, Sarah y McArrel, Bianca (2011), "Using Student Communities to recruit STEM Students with Desabilities", *Journal of Postsecondary Education and Disability*, V. 24, N° 4, Winter, pp. 301-316.

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007), *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana.

Jaim Etcheverry, Guillermo (1999), *La tragedia educativa*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

----- (2003), “Prólogo. Adolescentes y escuela media: una conflictiva relación”, en Barboza, Ricardo; Boyko, Rubén; Gálvez, Carlos y Suppa, Myrian, *Educación Media y cultura adolescente. Desafío del Siglo XXI*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, pp I-VI.

James, Richard ; Krause, Kerri-Lee y Jennings, Claire (2010), *The first year experience in Australian universities: findings from 1994 to 2009*, Melbourne, Center for the Study of Higher Education.

Jansen, Ellen y Suhre, Cor (2010), “The Effect of Secondary School Study Skills Preparation on First Year University Achievement”, en *Educational Studies*, V. 36, N° 5, Diciembre, pp. 569-580. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABASE, <http://www.eric.ed.gov>

Kamens, David H. y Benavot, Aaron (2008), “Modelos mundiales de educación secundaria, 1960-2000”, en Benavot, Aaron y Braslavsky, Cecilia (2008), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de Currículos en la Educación Primaria y Secundaria*, Buenos Aires, Granica, pp.223-251

Kantor, Débora (2008), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del estante editorial.

Kaplan, Carina (directora) (2013), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- y Bracchi, Claudia (comp.) (2013), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Kessler, Gabriel (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

----- (2004), *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.

----- (2010), “La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay”, en *Revista Propuesta Educativa*, N° 34, Año 19, Buenos Aires, FLACSO, pp. 53-64.

Kisilevsky, Marta y Veleda, Cecilia (2002), *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Kliksberg, Bernardo (2011), *¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad?*, Suplemento especial, *Página 12*.

----- (2013), “Conferencia de cierre: ¿Hay futuro para la responsabilidad social?”, I Congreso Internacional sobre la Responsabilidad Social, Buenos Aires, 14-16 de octubre, en Suplemento especial, *Página 12*, 10/27.

Knigt, John y Rochon, Rebecca (2012), "Starting Online: Exploring the Use of a Social Networking Site to Facilitate Transition into Higher Education", en *Electronic Journal of e-Learning*, V.10, N° 3, pp.257-261. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABASE, <http://www.eric.ed.gov>

Krawczyk, Nora (1989), "Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos", en *Revista Propuesta Educativa*, Año 1, N° 1, Agosto, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 64-79.

----- (2011), *La educación media en Brasil*, en Curso virtual "La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana", Buenos Aires, FLACSO virtual.

Krichesky, Graciela (2010), *Jóvenes que miran la escuela. Una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*, Buenos Aires, Fundación Cimientos.

Krichesky, Marcelo (coord.) (2011), *Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (2010-2011). Un abordaje de las percepciones docentes y experiencias educativas de adolescentes*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, DIE.

Krotsch, Pedro (2001), *Educación Superior y reformas comparadas*, Buenos Aires, UNQUI, Colección Cuadernos Universitarios.

Kuh, George; Kinzie, Jillian; Schuh, John y Whitt, Elizabeth (2005a), *Assessing conditions to enhance educational effectiveness. The Inventory for Student Engagement and Success*, San Francisco, Jossey-Bass.

----- (2005b), *Student success in college. Creating conditions that matter*, San Francisco, Jossey-Bass.

Lahire, Bernard (2004), *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona, Bellaterra.

----- (2012), "De la teoría del habitus a una sociología psicológica" (en línea), *CPUE*, *Revista de Investigación Educativa*, 14, enero-junio, México, Universidad Veracruzana-Instituto de Investigación en Educación. Recuperado el 1° de julio de 2012 desde http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teoría_habitus.html

Landinelli, Jorge (2008), "Trazos del movimiento reformista universitario en Uruguay", en Sader, Emir; Gentili, Pablo y Aboites, Hugo (editores), *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*, Brasil, CLACSO.

Latiesa, Margarita (1992), *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*, España, CIS.

Llinás, Paola (2009), "Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria", en *Revista Propuesta Educativa*, N° 32, Buenos Aires, FLACSO, pp. 95-104.

López, Néstor (2009), "Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina", en Marchesi, Álvaro; Tedesco, Juan Carlos y Coll, César (coordinadores), *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*,

Colección Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, Madrid, OEI y Fundación Santillana, pp 35-45.

Luchetti, Elena (2007), *Articulación. Un pasaje exitoso entre distintos niveles*, Buenos Aires, Bonum.

Lundgren, Ulf (1992), *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata.

Macedo, Beatriz y Katzkowicz, Raquel (2002), *En búsqueda de la equidad en la Educación Secundaria*, Encuentro Regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe, UNESCO-OREALC.

Marland, Michael (2003), "The transition from school to university: who prepares whom, when and how?", en *Arts and humanities in higher education*, 2 (2), 201-211.

Marquina, Mónica (2003), "Diagnóstico y prioridades en materia de articulación en la Educación Superior", en Pugliese, Juan Carlos, *Políticas de estado para la universidad argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, pp 128-144.

Marquis, Carlos (comp.) (2004), *La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Palermo. Colección Educación Superior.

Martin, Coleen; García, Eric y Mc Phee, Marc (2012), "Information Literacy Outreach: Building a High School Program at California State University Northridge", *Educational Libraries*, V. 35, N° 1-2, Summer-Winter, pp. 34-47. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABSE, <http://www.eric.ed.gov>

Martuccelli, Danilo (2007), *Gramática del individuo*, Buenos Aires, Losada.

Más Rocha, Stella Maris y Vior, Susana (2009), "Nueva legislación educacional: ¿nueva política?", en Vior, Susana, Misuraca, María y Más Rocha, Stella Maris (comps.), *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*, Buenos Aires, Baudino Editorial.

Mastache, Anahí (2004), *Competencias y habilidades para Primer Año. Informe de Resultados*, Buenos Aires, Instituto Tecnológico de Buenos Aires.

----- (2007), *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*, Buenos Aires, NOVEDUC.

----- (2012), *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*, Buenos Aires, NOVEDUC.

Meirieu, Philippe (2006), *El significado de educar en un mundo sin referencias*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente, 27 de junio.

Méndez, Alicia (2013), *El Colegio*, Buenos Aires, Sudamericana.

Mendizábal, Nora (2006), “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”, en Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 65-106.

Menghini, Raúl (2012), “La “nueva” secundaria: acerca de las regulaciones que intentan garantizar su obligatoriedad”, en Más Rocha, Stella Maris, Gorostiaga, Jorge M., Tello, César G. y Pini, Mónica Eva (comps.), *La educación secundaria como derecho*, Buenos Aires: Editorial Stella-La Crujía, pp.169-204.

Mignone, Emilio Fermín (1978), *Relación entre el Sistema Político y el Sistema Educativo en la Argentina*, Documento de trabajo, Buenos Aires, FLACSO.

Mills, Karen (2009), *A multiple case study of collage First Year Seminars*, Las Vegas, University of Nevada.

Minujín, Alberto y Anguita, Eduardo (2004), *La clase media seducida y abandonada*, Buenos Aires, Edhasa.

Miñana Blasco, Carlos (2010), “Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adverso. Reformas educativas en Colombia 1991-2010”, en *Revista Propuesta Educativa*, N° 34, Año 19, Buenos Aires, FLACSO, pp. 37-52.

Ministerio de Educación y Justicia (1985), *El Régimen de Profesores Designados por Cargo Docente. Proyecto 13. Descripción de sus antecedentes, características, implementación, efectos*, Buenos Aires, Secretaría de Educación. Dirección General de Programación Educativa. Serie 24. Situación Educativa Argentina.

----- (1988), *Proyecto 13. Profesorado de tiempo completo*, Secretaría de Educación. Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa. Serie Demandas de Información Educativa N° 8.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias (1997), *Dictamen sobre el Certificado Nacional de Aptitudes Básicas. Octavo Dictamen del Consejo Nacional de Educación Superior*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Misuraca, María Rosa, Oreja Cerruti, María Betania y Más Rocha, Stella Maris (2012), “Evaluar la calidad en la enseñanza secundaria”, en Más Rocha, Stella Maris, Gorostiaga, Jorge M., Tello, César G. y Pini, Mónica Eva (comps.), *La educación secundaria como derecho*, Buenos Aires: Editorial Stella-La Crujía, pp. 205-232.

Mollis, Marcela (2006), *La formación universitaria para el sector educativo y el sector productivo*, Buenos Aires, Planeta.

Monarca, Héctor; Rappoport, Soledad y Fernández González, Antonio (2012); “Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 23, N° 3, 3° Cuatrimestre, Asociación Madrid, pp.49-62.

Montañez, Silvia (2012), “Joven y escuela: los sentidos de ser alumno. Un estudio en colegio estatal”, Tesis de Doctorado no publicada, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Humanidades, Argentina.

Montes, Nancy (2010), “Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible”, en *Revista Propuesta Educativa*, N° 34, Año 19, Buenos Aires, FLACSO, pp. 53-64.

----- y Sendón, María Alejandra (2006), “Trayectorias educativas de estudiantes de Nivel Medio. Argentina a comienzos del siglo XXI”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Abril-Junio, Vol. 11, N° 29, México, pp. 381-402.

Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes y Murillo Torrecilla, Francisco Javier (1999), “La selectividad a examen. Estudio comparativo del acceso a la universidad en algunos países de Europa”, en *Revista Cuadernos de Pedagogía, Monográfico “Transiciones Educativas”*, N° 282, Julio-Agosto, Barcelona, Praxis, pp 91-97.

Myers, Kate y Goldstein, Harvey (2003), “¿Escuelas fracasadas o sistemas fracasados?”, en Hargreaves, Andy (comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu, pp 163-183.

Najmías, Carolina y Rodríguez, Santiago (2007), “Problemas de validez en investigación que utilizan metodologías cualitativas”, en Sautú, Ruth (comp.), *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*, Buenos Aires, Lumiere, pp.359-381.

Naugle, Kim; Campbell, Thomas y Gray, Neal (2010), “Post-Secondary Transition Model for Students with Disabilities”, en *Journal of School Counseling*, V. 8, N° 40. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABASE, <http://www.eric.ed.gov>

Nassif, Ricardo (1984), “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)”, en Nassif, Ricardo; Rama, Germán y Tedesco, Juan Carlos, *El Sistema Educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, pp. 53-102.

Nayar, Ana Julia (2011), *La articulación entre escuela secundaria y universidad*, Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, Buenos Aires, recuperado el 5 de marzo de 2012 desde <http://www.uca.edu.ar/mailling/ingreso/La-articulacion-entre-Escuela-Secundaria-y-Universidad.pdf>

Nicastro, Sandra (2006), *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Rosario, Homo Sapiens.

Nigro, Patricia (2006), “Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media”, en *Revista Educación y Educadores*, Volumen 9, Número 2, Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, pp. 119-127.

Nóbile, Mariana (2012), “Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan”, en *Propuesta Educativa*, Año 21, N° 38, Noviembre, Vol. 2, pp.86-92.

Núñez del Río, María del Carmen y Fontana Abad, María (2009), “Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, N° 20, España, pp.257-269.

Oakes, Jeannie; Stuart Wells, Amy; Yonezawa, Susan y Ray, Karen (2003), “Lecciones de equidad extraídas de escuelas desescaladas”, en Hargreaves, Andy (comp.), *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu, pp.76-113.

Obiols, Guillermo (1997), *La escuela necesaria: construir la educación polimodal*, Buenos Aires, Kapelusz.

----- y Di Segni de Obiols, Silvia (1993), *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*, Buenos Aires, Kapelusz.

Olguin, David y Keim, Jeanmarie (2009), “Using Stakeholders as Career Bridges to Advance Students’ Academic Performance: How Would You Nike Your Stake”, en *Journal of School Counseling*, V.7, N° 22. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABASE, <http://www.eric.ed.gov>

Ornelas, Carlos (2005), “Resultados comparados, información pública y decisiones políticas”, en *Revista Novedades Educativas*, N° 176, Año 17. Agosto, Buenos Aires: NOVEDUC, pp. 22-23.

Otero, Fabián (2005), *Ley Federal de Educación. ¿Se viene el estallido?*, Buenos Aires: SADOP.

----- (2006), *La construcción metodológica en la enseñanza de la Literatura: un estudio de casos en la enseñanza media*, Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

----- (2007), *Ley de Educación Nacional. Una polifonía de voces en tres movimientos*, Manuscrito no publicado, Buenos Aires, SADOP-INCAPE.

Palamidessi, Mariano (2000), Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano, en Gvirtz, Silvina (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires: Santillana, pp. 213-242.

Parker, James; Summerfeldt, Laura; Hogan, Marjorie; Majeski, Sarah (2004), “Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university”, en *Personality and individual differences*, N° 36, pp.163-172.

----- ; Hogan, Marjorie; Eastabrook, Jennifer; Oke, Amber y Wood, Laura (2006), “Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university”, en *Personality and individual differences*, N° 41, pp.1329-1336.

Pascarella, Ernest; Pierson, Christopher; Wolniak, Gregory y Terenzini, Patrick (2004), “First generation college students: additional evidence on college experiences and outcomes”, en *Journal of Higher Education*, 75 (3).

----- y Terenzini, Patrick (2005), *How collage affects students. A third decade of research*, San Francisco, Jossey-Bass.

Pedro, Francisco y Suñé, Rosa María (2004), *La enseñanza secundaria en América Latina*, Cuadernos de la OEI de Educación Comparada N° 9, Madrid, OEI.

Pérez Islas, José Antonio (2010), “Entre la tradición y los nuevos retos: un repaso a la situación de los estudios de juventud”, en *Revista Propuesta Educativa*, N° 33, Junio, Buenos Aires, FLACSO, pp. 79-84.

Perkins, David (2010), *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*, Buenos Aires, Paidós.

Perrenoud, Philippe (1990), *La construcción del éxito y el fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Morata.

----- (2000), *Construir competencias desde la escuela*, Caracas, Dolmen.

----- (2006), *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*, Madrid, PROA y Editorial Popular.

----- (2010), “Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar”, en Gather Thurler, Mónica y Maulini, Olivier (comp.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*, Barcelona, Graó, pp. 405-427.

Pietarinen, J., Pyhalto, K. y Soini, T. (2010), “A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15 years olds”, en *Cambridge Journal of Education*, N° 40, Inglaterra, pp.229-245.

Pike, Gary y Kuh, George (2005), “First and second generation college students: a comparison of their engagement and intellectual development”, en *The Journal of Higher Education*, 76 (3).

Pineau, Pablo (2001), “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo””, en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós, pp.27-52.

----- (2011), *Clase 1: La constitución histórica de la educación secundaria en Europa y América Latina*, en Curso virtual “La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana”, Buenos Aires, FLACSO virtual.

Pini, Mónica y Musanti, Sandra (2012), “Construcción del sujeto en la educación secundaria”, en Más Rocha, Stella Maris, Gorostiaga, Jorge M., Tello, César G. y Pini, Mónica Eva (comps.), *La educación secundaria como derecho*, Buenos Aires: Editorial Stella-La Crujía, pp. 299-322.

Pitre, Paul (2011), “P-20 Education Policy: School to college transition policy in Washington state”, *Education Policy Analysis Archives*, 19 (5), Estados Unidos: Arizona State University.

Poder Ejecutivo Nacional (Mitre, Bartolomé y Costa, Eduardo), *Decreto de Creación del Colegio Nacional de Buenos Aires, /1863/* (2005), Buenos Aires, Librería Histórica Emilio J. Perrot.

Poggi, Margarita (1999), "Del tiempo escolar", en Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires: NOVEDUC, pp. 155-161.

----- (2000), *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*, Buenos Aires: Santillana.

----- (2007), *La evaluación educativa y sus sentidos*, en "Currículum y prácticas escolares en contexto", Clase 24, 10° cohorte, Buenos Aires, FLACSO virtual.

Popadiuk, Natalee (2010), "Asian International Student Transition to High School en Canada", en *Qualitative Report*, V.15, Noviembre, pp. 1523-1548. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABASE, <http://www.eric.ed.gov>

Pozner, Pilar (2001), *Cuaderno para directivos escolares N° 4. Buenas prácticas de gestión escolar*, Buenos Aires, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional.

Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2009), *Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano. Informe sobre desarrollo humano para MERCOSUR 2009-2010*, Buenos Aires, Libros del Zorzal-PNUD.

Przesmycki, Halina (2000), *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación*, Barcelona, Graó.

Pugliese, Juan Carlos (2003), *Políticas de estado para la universidad argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2005), *Articulación Universidad-Escuela Media. Acciones del Programa: experiencias para compartir*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación- Secretaría de Políticas Universitarias.

Puiggrós, Adriana (1990), *Historia de la Educación Argentina I. Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.

----- (1992), "La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en Puiggrós, Adriana (dirección), *Historia de la Educación Argentina III. Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 15-97.

----- (2000), "La educación básica y media en las Argentina de comienzos del siglo XXI", en Revista *Aportes*, N° 15, Buenos Aires, Asociación de Administradores Gubernamentales.

----- (coord.) (2001), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Rosario, Homo Sapiens.

----- (dirección) (2003), *Historia de la Educación Argentina VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

----- y Carli, Sandra (coordinación) (2003), *Historia de la Educación Argentina VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna.

----- y Bernetti, Jorge (1993), *Historia de la Educación Argentina V. Peronismo: Cultura política y educación*, Buenos Aires, Galerna.

Quiceno Castrillón, Humbreto (2009), “Espacio, arquitectura y escuela”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín: Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Vol. 21, (54), Mayo-agosto, pp 11-27.

Rabossi, Marcelo (2013, Abril 9), “Universidad para todos, una consigna aún muy lejana”, en *Clarín, Tribuna*.

Ramallo, Milena (2012), “Panorama actual sobre el acceso universitario: algunas experiencias internacionales y el caso argentino”, en *Revista Debate Universitario*, vol.1, n1, Buenos Aires, CAEE-UAI, pp. 79-96.

Rascován, Sergio (comp.) (2010), *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*, Colección Ensayos y Experiencias, Buenos Aires, NOVEDUC-APORA.

----- (2012), *Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto. Proyectos con recursos y actividades*, Buenos Aires, NOVEDUC.

Radford, Alexandria; Berkner, Lutz; Wheelless, Sara y Shepherd, Bryan (2010), *Persistence and attainment of 2003-2004 Beginning Postsecondary Students: after six years. First look*, Washington, National Center for Education Statistics.

Reason, Robert; Terenzini, Patrick y Domingo, Robert (2007), “Developing social and personal competence in the first year of collage”, en *The Review of Higher Education*, N° 30 (3).

Reguillo Cruz, Rossana (2007), “Jóvenes, riesgos y desafiliaciones en Latinoamérica”, en *Revista Propuesta Educativa*, N° 28, Noviembre, Buenos Aires, FLACSO, pp. 51-57.

Rendon, Laura (1993), *Validating culturally diverse students: toward a new model of learning and student development*, Pensilvania, University Park.

Restrepo Abondano, José Manuel y Restrepo Torres, María Lucía (2012), “Cinco desafíos en el ejercicio del liderazgo en los rectores de colegios”, en *Educ.Educ.*, Vol. 15, N° 1, Enero-abril, Colombia, Universidad de La Sabana. Facultad de Educación, pp.117-129.

Rigal, Luis (2004), *El sentido de educar, Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Rinesi, Eduardo (2013), “Presente y desafíos de la universidad pública argentina”, en *La Universidad interviene en los debates nacionales*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, N° 1.

Rodríguez, Sebastián; Fita, Eva y Torrado, Mercedes (2004), “El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad”, en *Revista de Educación*, N° 334, Madrid, ME, pp. 391-414.

Rodríguez, Xulio (2005), “La investigación y mejora de la práctica en el aula”, en Sanjurjo, Liliana y Rodríguez, Xulio, *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 141-244.

Romero, Claudia (2004), *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, NOVEDUC.

----- (2008), *Hacer de una escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*, Buenos Aires, Aique.

----- (Comp.) (2009), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires, NOVEDUC.

----- (Coord.) (2010), *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*, Colección Ensayos y Experiencias, N° 77, Buenos Aires, NOVEDUC.

Rosanvallon, Pierre (2012, Diciembre 2), “La desigualdad se mundializó”, *Página 12, El mundo*, pp.24-25.

Rudduck, Jean (1994), “Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas”, en Angulo, José Félix y Blanco, Nieves (coord.), *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Ediciones Aljibe, pp. 385-393.

-----; Day, Julia y Wallace, Gwen (2003), “Perspectivas de los alumnos sobre la mejora escolar”, en Hargreaves, Andy (comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 114-137.

Said Rucker, Patricia Beatriz (2011), “Rol de los progenitores en el acceso a la educación superior”, en *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), pp. 157-169.

Salmela Aro, K. y Tynkkynen, L. (2010), “Trajectories of life satisfaction across the transition to post-compulsory education: do adolescents follow different pathways?”, en *Revista Youth Adolescent*, N° 39, pp. 870-881.

San Fabián Maroto, José Luis (1999), “La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones”, en *Revista Cuadernos de Pedagogía, Monográfico “Transiciones Educativas”*, N° 282, Julio-Agosto, Barcelona, Praxis. pp. 25-30.

----- (2011), “El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de los establecido”, en *Revista de Educación*, N° 356, Septiembre-diciembre 2011, pp.41-60.

Sandoval Flores, Etelvina (2007), “La Reforma que necesita la Secundaria Mexicana”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Enero-marzo. Año/vol. 12, número 032, México, Distrito Federal.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1990), “Las bisagras del Sistema”, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 185, Barcelona, RBA, pp. 59-62.

----- (1993), “Espacios escolares”, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 217, Barcelona, RBA.

----- (2000), *La escuela que aprende*, Madrid, Morata.

----- (2001), *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*, Rosario, Homo Sapiens.

Sautú, Ruth (comp.) (2007), *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*, Buenos Aires, Lumiere.

-----; Dalle, Pablo y Maidana, Valeria (2007), “El significado de la democracia entre personas de clase trabajadora del Área Metropolitana”, en Sautú, Ruth (comp.),

Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas, Buenos Aires, Lumiere, pp. 277-299.

-----; Boniolo, Paula; Dalle, Pablo y Elbert, Rodolfo (2005); *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, CLACSO.

Sánz de Acedo Lizarraga, María Luisa (2010), *Competencias cognitivas en Educación Superior*, Madrid, Narcea.

Schiefelbein, Ernesto y Zúñiga, Ricardo (2001), *Relaciones de la educación superior con la educación secundaria: transformación de la enseñanza, investigación y extensión universitarias*, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, ED-01/PROMEDLAC VII/Documento de Apoyo, Santiago de Chile, UNESCO.

Scott, Timothy; Tolson, Homer y Lee, Yi-Hsuan (2010), "Assessment of Advanced Placement participation and University Academic Success in the First Semester: Controlling for Selected High School Academic Abilities", *Journal of College Admission*, N° 208, Summer, pp. 26-30. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABASE, <http://www.eric.ed.gov>

Scrivener, Susan; Bloom, Dan; LeBlanc, Allen; Paxson, Christina; Rouse, Cecilia y Summo, Colleen (2008), *A good start. Two year effects of a freshman learning community program at Kingsborough Community College*, Nueva York, MDRC.

Sepúlveda, Carmen (2012), "La cultura para la mejora; estudio en centros de educación secundaria en Chile", en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Volumen 1, N° 1, pp. 133-152.

Siede, Isabelino (1996), *Las escuelas progresistas laicas en la educación privada de Capital Federal entre 1955 y 1983*, Buenos Aires, UBA.

Sigal, Víctor (1995), "Comentarios sobre el IV Dictamen del Consejo Nacional de Educación Superior. El Certificado Nacional de Aptitudes Básicas como instrumento para una política de articulación entre la Educación Media y Superior", en *Revista La Universidad*, Boletín Informativo de la Secretaría de Políticas Universitarias. Año II N° 2, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias.

----- (1998), "El sistema de admisión a la Universidad en la Argentina", en *Revista La Universidad*, Boletín Informativo de la Secretaría de Políticas Universitarias. Año V, N° 14, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias.

----- (2003), *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. Documento de Trabajo N° 113*, Buenos Aires, Universidad de Belgrano, disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/113_sigal.pdf

Silva Laya, Marisol (2011), "El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico", en *Revista Perfiles Educativos*, Volumen XXXIII, Número Especial, México, IISUE-UNAM.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2007), *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina*, Buenos Aires, OEI-UNESCO- IPE.

----- (2009a), *El tránsito del nivel medio al superior y el acceso diferenciado a carreras terciarias y universitarias*, Buenos Aires, OEI-UNESCO-IPE.

----- (2009b), *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana. Datos para el debate N° 7*, Buenos Aires, OEI-IPE-UNESCO.

----- (2013), *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?*, Buenos Aires, OEI-UNESCO-IPE.

Smale, Kimberley (2010), "Helping Students Howard Independence: The STEPS Program at USDB", en *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, V.11, N° 1, Spring and Summer, pp. 47-49. Recuperado el 8 de abril de 2013 de: ERIC DATABSE, <http://www.eric.ed.gov>

Southwell, Myriam (2011), "La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Tiramonti, Guillermina (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens-FLACSO, pp. 35-69.

----- (2013), *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*, Documento Básico, IX Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Fundación Santillana.

Souto, Marta (2005), "Grupos de aprendizaje: cómo enseñar en la heterogeneidad", en Cravero, Fernanda y Legnini, Claudia, *Articulación entre la Universidad Nacional del Sur y las escuelas de nivel medio de Bahía Blanca y su zona de influencia*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, pp. 3-31.

Steiman, Jorge (2008), *Más didáctica (en la educación superior)*, Buenos Aires, Miño y Dávila-UNSAM Edita.

Strick, Betsy (2012), "Equitable access to collage:evidence for the influence of school context", *Education Policy Analysis Archives*, 20 (35), Estados Unidos: Arizona State University.

Stubrin, Adolfo (2004), "Configuración universitaria y política pública de educación superior en la Argentina", en Marquis, Carlos (comp.), *La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*, Buenos Aires, Universidad de Palermo. Colección Educación Superior.

Tedesco, Juan Carlos (1980), "La educación argentina entre 1880 y 1930", en *Primera Historia Integral, Tomo III*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

----- (1982), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

----- (1984), "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina", en Nassif, Ricardo; Rama, Germán y Tedesco, Juan Carlos, *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz-UNESCO, CEPAL, PNUD, pp. 9-50.

- (1986), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar.
- (1987), “El problema de la Enseñanza Media en América Latina”, en *El desafío educativo. Calidad y democracia*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano. Colección Controversia.
- (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2003), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- (2004), “Incertidumbre y esperanza. Sobre la educación y el futuro”, en *Revista Punto de vista*, N° 80, Diciembre, Buenos Aires, pp. 17-21.
- (comp.) (2005), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología- UNESCO, IPE.
- (2011), *Universidad y justicia social*, Lectio Brevis 2011, Buenos Aires, UNSAM.
- ; Braslavsky, Cecilia y Carciofi, Ricardo (1985), *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- y López, Néstor (2002), “Desafíos de la educación secundaria en América Latina”, en *Revista de la CEPAL*, N° 76, Abril.
- Tenti Fanfani, Emilio (comp.) (2000a), *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires.
- (2000b), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Losada.
- (2003), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, OSDE, UNESCO, IPE y Altamira.
- (comp.) (2012), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires, UNESCO- IPE Sede Regional Bs. As..
- Terenzini, Patrick; Rendon, Laura; Upcraft, Lee; Millar, Susan; Allison, Kevin; Gregg, Patricia y Jalomo, Romero (1994), “The transition to collage: diverse students, diverse stories”, en *Research in Higher Education*, 35 (1).
- Terigi, Flavia (2007), *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*, III Foro Latinoamericano de Educación. “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- (2008), “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, en *Propuesta Educativa*, N° 29, Buenos Aires, FLACSO, pp. 63-71.
- (2009), *Las trayectorias escolares*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- (2010), “Cuestiones para pensar los desafíos de una educación secundaria obligatoria”, en Revista digital de la Dirección de Educación Secundaria “*Secundaria en el Bicentenario*”, N° 1, Marzo, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- (2012), *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación. Documento básico*, VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué, Buenos Aires, Santillana.

Tinto, Vincent (1987), *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM.

----- (1997), "Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence", en *The Journal of Higher Education*, 68 (6).

----- (2003), *Learning better together: the impact of learning communities on student success*, Siracusa, Higher Education Monograph Series, Syracuse University.

----- (2006-2007), "Research and Practice of Student Retention: What's next?", en *Journal College Student Retention*, Vol. 8, N° 1, Estados Unidos, pp.1-19.

----- (2008), *Creating Condition for Student Success*, Conference University of Maine System, March 10.

----- (2009), "Taking student retention seriously: rethinking the first year of university", en *First Year Experience Curriculum Design Symposium*, Brisbane, Queensland University of Technology.

Tiramonti, Guillermina (1995), "Continuidades y rupturas en la dinámica institucional de las escuelas medias argentinas", en Filmus, Daniel (comp.), *Los condicionantes de la calidad educativa. Informe especial*, Revista Novedades Educativas N° 53, Buenos Aires, NOVEDUC.

----- (2001), *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipatoria?*, Buenos Aires, FLACSO-Temas.

----- (comp.) (2007), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

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

-----; Braslavsky, Cecilia y Filmus, Daniel (compiladores) (1995), *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, Buenos Aires, Tesis-Norma-FLACSO.

----- y Suasnábar, Claudio (2001), "La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación", en *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipatoria?*, Buenos Aires, FLACSO-Temas.

----- y Ziegler, Sandra (2008), *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.

----- y Montes, Nancy (Comp.) (2009), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial-FLACSO.

Tyack, David y Cuban, Larry (1995), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Torres, Rosa María (2001), *La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza*, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento de Apoyo, UNESCO. ED-01/PROMEDLAC VII/.

Torres Santomé, Jurjo (1994), *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Madrid, Morata.

UNESCO (2009a), *Compendio Mundial de Educación 2009-2010*, París, UNESCO.

----- (2009b), *Conferencia Mundial de Educación Superior*, París, UNESCO.

Upcraft, Lee; Gardner, Jennifer y Barefoot, Betsy (2005), *Challenging and Supporting the First Year Student. A handbook for improving the first year of college*, San Francisco: Jossey Bass.

Urresti, Marcelo (2000), "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela", en Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Losada, pp. 11-78.

----- (comp.) (2008), *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*, Buenos Aires, La Crujía

----- (2012), "La imprescindible adolescencia", en *Boletín Salesiano Argentino*, Agosto, N° 686, Buenos Aires, EDEBÉ, p. 6.

van Zanten, Agnés (2012), "Procesos de selección y reclutamiento de las élites: la experiencia reciente de Francia y la apertura del campo de la investigación sobre estos grupos", en *Revista Propuesta Educativa*, Año 21, N° 37, Junio, Buenos Aires, FLACSO, pp. 51-58.

Varela, Julia (1992), "Categorías espacio temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo", en *Revista de Educación*, N° 295, España, pp 7-29.

Varsavsky, Cristina (2012), "Use of CAS in Secondary School: a Factor Influencing the Transition to University-Level Mathematics?", *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, V.43, N° 1, pp. 33-42.

Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.

Veiga Nieto, Antonio (2000), Espacios que producen, en Gvirtz, Silvina (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires: Santillana, pp. 195-212.

Veleda, Cecilia (2012), *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*, Buenos Aires, Stella-La Crujía.

Viguera, Aníbal (2013), "Las dimensiones de los posibles vínculos entre escuela y universidad", en Kaplan, Carina y Bracchi, Claudia (comp.) (2013), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, pp.45-52.

Viñao Frago, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

----- (2011), "El bachillerato: pasado, presente y futuro", en *Revista CEE Participación Educativa*, Número Monográfico, N° 17, Julio, España, pp. 30-44.

Wainerman, Catalina y Sautú, Ruth (comp.) (2004), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Lumiere.

Weinberg, Gregorio (1984), *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.

Weinstein, Irene (2008), “La demanda de educación progresista (Buenos Aires, 1970-2000)”, en *Revista Propuesta Educativa*, N° 29, Año 17, Buenos Aires, FLACSO.

Weiss, Eduardo (2009), “Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad”, en *Revista Propuesta Educativa*, N° 32, Año 18, Buenos Aires, FLACSO, pp. 83-94.

----- (2012), “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”, en *Revista Perfiles Educativos*, Volumen XXXIV, N° 135, México, IISUE-UNAM.

Whitty, Geoff, Power, Sally y Halpin, David (1999), *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*, Madrid: Morata.

Wintre, Maxine; Dilouya, Barry; Pancer, Mark; Pratt, Michael; Birnie-Lefcovitch, Shelly; Polivy, Janet y Adams, Gerald (2011), “Academic Achievement in First Year University: Who Maintains Their High School Average?”, *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, V. 62, N° 4, Octubre, pp. 467-481.

Wiñar, David L. y Lemos, María Luisa (2005), *De la fragmentación a la desintegración del sistema educativo argentino*, Cuaderno de Trabajo N° 1. Maestría en Política y Gestión de la Educación, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación.

Yorke, Mantz (2008), *The first-year experience of higher education in the UK*. York, UK York, The Higher Education Academy.

Zelmanovich, Perla (2009), “Hacia una experiencia intergeneracional”, en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial-FLACSO.

Zhao, Chun-Mei y Kuh, George (2004), “Adding value: learning communities and student engagement”, en *Research in Higher Education*, 45 (2).

Ziegler, Sandra (2011), *¿Qué trae la idea de nuevos formatos escolares? Exigencias de la universalización y límites de la escuela tradicional*. Curso “La educación secundaria: principales temas y problemas en clave latinoamericana”, Buenos Aires, FLACSO virtual.

Zoppi, Ana María (2008), *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum*, Buenos Aires, Miño y Dávila.