



Última Década

ISSN: 0717-4691

cidpa@cidpa.cl

Centro de Estudios Sociales

Chile

NOBILE, MARIANA
LA ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ARGENTINA: DESAFÍOS
PENDIENTES PARA LA INTEGRACIÓN DE TODOS LOS JÓVENES

Última Década, núm. 44, julio, 2016, pp. 109-131

Centro de Estudios Sociales

Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19546923005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ARGENTINA: DESAFÍOS PENDIENTES PARA LA INTEGRACIÓN DE TODOS LOS JÓVENES

MARIANA NOBILE*

RESUMEN

La escuela secundaria ha asumido un papel preponderante en Argentina como espacio legítimo de integración social de los jóvenes al ser sancionada su obligatoriedad legal. A través de una indagación bibliográfica y de datos secundarios se detalla el proceso de expansión del nivel, los desafíos pendientes para alcanzar su universalización y las principales estrategias de política educativa introducidas para alcanzarla. Se observa que a pesar de la ampliación constante del acceso y de programas para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes, persisten prácticas expulsivas que continúan excluyendo a jóvenes de sectores sociales que no han sido sus destinatarios históricos.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA SECUNDARIA, JÓVENES,
INTEGRACIÓN SOCIAL, ARGENTINA

* Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, IDADES-UNSAM; Licenciada en Sociología, FAHCE-UNLP; Becaria Postdoctoral del CONICET; Profesora de Sociología de la Educación, FAHCE-UNLP.
E-Mail: mnobile@flacso.org.ar.

ENSINO MÉDIO OBRIGATÓRIO NA ARGENTINA: DESAFIOS PENDENTES PARA A INTEGRAÇÃO DE TODOS OS JOVENS

RESUMO

O ensino médio assumiu um importante papel na Argentina como um espaço legítimo para a integração social dos jovens por ser sancionada sua obrigatoriedade legal. Através de um inquérito bibliográfico e de dados secundários, é detalhado o processo de expansão do ensino, são apresentadas as principais dificuldades para alcançar sua universalização e as principais estratégias de política de educação introduzidas para isto. A descrição deste cenário deixa claro que, apesar da continuidade da expansão do acesso e da implementação de programas para reforçar as trajetórias educativas, persistem práticas de expulsão que continuam a excluir os jovens de setores sociais que não tenham sido seus destinatários históricos.

PALAVRAS CHAVE: ENSINO MÉDIO, JUVENTUDE, INTEGRAÇÃO SOCIAL, ARGENTINA

COMPULSORY SECONDARY SCHOOL IN ARGENTINA: PENDING CHALLENGES FOR THE INTEGRATION OF ALL YOUNG INDIVIDUALS

ABSTRACT

The Secondary school, especially after its compulsory application, has taken a leading role as a legitimate space of social integration of youth in Argentina. On the basis of a bibliographical and secondary data research, the processes of level expansion as well as pending challenges for reaching universalization and the main education policy strategies to achieve it are detailed. It is observed that, despite the progressive expansion of access and of the educational programs going along with student paths, expulsive practices that continue excluding young people from social sectors not historically regarded as recipients are still present.

KEY WORDS: SECONDARY EDUCATION, YOUTH, SOCIAL INTEGRATION, ARGENTINA

1. INTRODUCCIÓN

LAS CULTURAS CONSTRUYEN CATEGORÍAS que van compartimentando o segmentando el curso de la vida de las personas en fases sucesivas, a partir de la definición de ciertas propiedades asociadas a cada momento del desarrollo humano (Machado, 2003). Es así que entran en circulación una serie de «imágenes culturales» (Feixa, 1999) en torno a los diferentes grupos etarios que van delimitando y estableciendo formas más o menos legítimas, más o menos aceptadas, de vivir cada etapa de la vida. De esta manera, prevalece para cada grupo etario un «patrón de normalidad» que asume un carácter performativo al establecer trayectorias esperadas y deseables a partir de la delimitación de espacios sociales de tránsito obligado para cada cohorte de edad. Al observar el modo en que la condición de ser joven es definida en la sociedad moderna desde fines del siglo XIX, observamos que dichos espacios se modifican a partir de los cambios en las condiciones estructurales, tanto socioculturales como económicas y políticas (Alvarado et al., 2009).

La sociología de la juventud ha dado cuenta de que esta construcción social en torno al dato biológico de la edad no está exenta de procesos de estratificación social así como de las divisiones asociadas al género y la etnia (Feixa, 1996; Margulis y Urresti, 1998; Souto Kustrin, 2007). Es decir, las expectativas en torno a la edad estarán sesgadas en función de si ese individuo proviene de un sector socioeconómico alto, medio o bajo, si es mujer u hombre, si vive en el ámbito urbano o rural, etcétera. Por tanto, no existe una única forma de ser joven (o niño, adulto o viejo), pero sí hay formas más legítimas que otras, las cuales se definen en función de la distancia respecto a dicho patrón hegemónico.

Desde el establecimiento de los sistemas educativos nacionales hacia finales del siglo XIX, la institución escolar ha colaborado en la definición del estatuto de la infancia (Pineau, 1996; Narodowski, 1994), para luego ir asumiendo un rol de mayor preponderancia en relación con la definición de la juventud a medida que se incorporan a la escolaridad secundaria sectores sociales previamente excluidos de ella.

Durante la segunda mitad del siglo XX, el nivel secundario de escolarización inicia un proceso de masificación, tanto en Argentina como en Europa y en otros países latinoamericanos, lo cual se refleja en la ampliación de las tasas de escolarización (Acosta, 2012; Dubet, 2006; Montes, 2010; SITEAL, s/f). Esta paulatina ampliación del acce-

so, sumado a la promulgación de legislación que, desde el año 2006,¹ establece la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, tuvo como consecuencia que la escuela secundaria se constituyera en una esfera de tránsito obligado para la integración del grupo de edad entre los trece y los dieciocho años. De esta manera, desde la política se ha sancionado a la escuela secundaria como la institución con legitimidad para albergar e integrar a este rango etario a un espacio público más amplio, aunque diferenciado y atravesado por profundas desigualdades. Esta situación impulsa una modificación profunda del papel que este nivel ha tenido en la conformación de las trayectorias vitales de los jóvenes, legitimando la expectativa en torno a la asistencia de todo joven a la escuela secundaria. Así, la secundaria obligatoria es incorporada al patrón normativo que delimita la trayectoria vital de quienes están en edad de asistir a ella, pasando a ser una exigencia para los jóvenes contemporáneos; es decir, una prueba estructural² que están obligados a afrontar (Martuccelli, 2010).

Por su parte, la sociología de la educación ha dado plena cuenta del lugar de la institución escolar en los procesos de reproducción y legitimación de las desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 1998; Bernstein, 1990; Willis, 1988), así como en las trayectorias diferenciales según la pertenencia de clase de los estudiantes (Baudelot y Establet, 1990).

Consideramos que la masificación así como la promulgación de la obligatoriedad marcan un cambio en los procesos de desigualdad educativa, ya que si hace décadas atrás la diferenciación se daba principalmente entre quienes asistían o no a la escuela secundaria, actualmente cobran una mayor relevancia las diferenciaciones al interior del sistema que conllevan experiencias educativas desiguales (Tiramonti,

1 La Ley Federal de Educación (N°24.195/93) amplió la educación obligatoria a nivel nacional hasta los 15 años de edad, al incorporar hasta el segundo año de la anterior escuela media. De esta manera la escolarización obligatoria incluía un año de nivel inicial y 9 años de Educación General Básica (EGB). La ley de Educación Nacional (N°26.206/06) promulgó la obligatoriedad del nivel medio completo, llegando a 13 años de escolarización obligatoria.

2 Para dar cuenta del proceso de individuación contemporáneo, Martuccelli (2010) desarrolla el concepto de «prueba estructural», que constituyen desafíos históricos, socialmente producidos y desigualmente distribuidos a los que todos los miembros de un colectivo deben enfrentarse, pero desde posiciones diversas y a través de experiencias disímiles.

2004; Kessler, 2002), y van configurando una «integración excluyente» (Bayón, 2015).

La inclusión educativa de todos los jóvenes en la secundaria, por tanto, es definida actualmente como un «problema social» (Martín Criado, 2005), lo cual implica el recorte de una porción de la realidad como un tema que necesita de soluciones políticas urgentes, a la vez que involucra conceptualizaciones acerca de qué es lo que constituye ese verdadero problema, llevando al diseño e implementación de ciertas políticas y no de otras. Esta definición de la inclusión educativa como problema social obliga a estar alerta de aquellas visiones que ven a la misma juventud como «problema», en el sentido de que quienes no asisten al sistema educativo corren el riesgo de volverse «peligrosos» para la sociedad (Kaplan, 2011), poniendo el acento en la desviación del patrón de juventud hegemónico.

Al volverse foco de las preocupaciones políticas y académicas, la secundaria actualmente transita por diferentes procesos de transformación, que buscan modificar una tendencia selectiva y expulsiva propia de su papel original en la reproducción social. En este artículo nos preguntamos de qué manera la secundaria argentina logra hoy responder a esta exigencia social y política. ¿Puede dar respuestas adecuadas a esto? ¿De qué modo lo viene haciendo, particularmente si tenemos en cuenta que ha sido un nivel educativo que tuvo en su raíz la selección meritocrática de la población?

A partir de una indagación realizada en el marco de mi investigación doctoral,³ nos proponemos dar cuenta aquí de dos objetivos. El primero de ellos es mostrar cómo el proceso de expansión de la escuela secundaria argentina ha modificado su lugar en el patrón que establece los espacios sociales legítimos de integración del rango en edad de asistir a este nivel, desde sus orígenes elitistas hasta nuestros días. Para ello realizaremos un recorrido histórico dando cuenta del avance de la escolarización secundaria a partir de una indagación bibliográfica. Por otro lado, nos proponemos mostrar aquellos desafíos que la escuela secundaria debe afrontar para alcanzar la meta de la universalización, por lo que presentaremos una serie de datos secundarios que

3 Este artículo refleja la indagación acerca de la expansión de la escuela secundaria realizada en el marco de la investigación para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. El título de la tesis es «Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires» (Nobile, 2013).

nos brindarán un panorama de la situación actual del nivel y mencionaremos las principales estrategias de política educativa implementadas. Para finalizar, se presentan una serie de reflexiones acerca del desempeño de la secundaria actual a la hora de integrar el rango etario en edad de asistir a este nivel de escolarización.

2. LA PROGRESIVA EXPANSIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN ARGENTINA

El sistema educativo argentino se consolida hacia fines del siglo XIX, y desde esa fecha hasta nuestros días se ha expandido progresivamente en diferentes etapas,⁴ que modificaron el rol que ha tenido la escuela secundaria en la sociedad argentina en tanto ámbito establecido como legítimo para la integración social de la población joven. A continuación se describen estas etapas del proceso de expansión.

a) Los orígenes del secundario: un espacio marginal de integración de la juventud

La primera etapa remite a los orígenes del sistema educativo a mediados y fines del siglo XIX, momento histórico en que la Argentina recibía importantes contingentes de migrantes transnacionales. En 1884, la Ley 1.420 declara obligatoria la educación primaria, la cual pasa a cumplir una función política clave de integración de esta población extranjera a una comunidad nacional que aún estaba conformándose.

4 La bibliografía argentina sobre el tema muestra diferentes periodizaciones acerca de la evolución de la matrícula de la escuela media. Filmus et al. (2001), retomando a Gallart, describen tres etapas en estrecha relación con la esfera económica y la demanda del mercado laboral: la fundacional —momento de prevalencia de un modelo de desarrollo económico orientado hacia fuera—, una segunda que se inicia en los 30, con el inicio del desarrollo hacia adentro, y una tercera etapa desarrollista, que se inicia en los 60. Por su parte, Acosta (2012) señala 6 etapas, las primeras coinciden con la anterior, agregando otras que se corresponden con los diferentes gobiernos en el poder en las últimas décadas del siglo XX —una autoritaria durante la última dictadura militar, una democrática (gobierno de Alfonsín), y otra reformista (gobiernos de Menem). Si bien se retoman elementos de las periodizaciones de otros autores, optamos por observar la expansión de la escuela media como espacio para integrar la población joven.

Muy diferente ha sido el lugar del nivel medio, en el cual tempranamente podían identificarse dos circuitos diferentes. Uno de ellos, el de los colegios nacionales, con un marcado enciclopedismo, tendió a formar para el ingreso a la universidad o para los puestos de la administración pública, ambos caminos con una carga política muy fuerte en dicho momento histórico (Tedesco, 1982), instalándose como la opción de mayor valía social (Acosta, 2012; Southwell, 2011). El otro, el de las Escuelas Normales para la formación de maestros, de menor prestigio social y al que asistían mayoritariamente las mujeres, pensado como un nivel terminal que no promovía el ingreso a estudios superiores (Tedesco, 1982).

La matrícula de los colegios nacionales, creados durante la segunda mitad del siglo XIX,⁵ representaba una minoría conformada, por un lado, por jóvenes provenientes de las elites dominantes y de los sectores medios emergentes de las grandes ciudades, y por el otro, por los «pobres meritorios», los «becarios», que lograban continuar sus estudios gracias a haberse destacado previamente (Álvarez Uría, 1999; Gluz, 2006; Tenti Fanfani, 2003). La secundaria, a partir de sus formas de organización y evaluación, llevaba a cabo un proceso de selección meritocrática entre quienes continuarían los estudios superiores en las universidades nacionales, o bien, quienes lograrían solo finalizar el secundario, recibiendo los beneficios asociados a la obtención de dicha titulación (Filmus y Moragues, 2003).

Hasta la década del 30 durante el siglo XX, la escuela secundaria operó en Argentina como una vía de ascenso social y prestigio para una pequeña fracción de los jóvenes argentinos, gracias a un mercado laboral que absorbía y diferenciaba a la minoría educada. Pero, en tanto instancia legítima de integración de la población juvenil, el colegio secundario ocupaba un lugar marginal debido a que constituía un tipo de experiencia vivenciada solo por una ínfima minoría, siendo el ámbito laboral el que cumplía mayoritariamente con este papel (Braslavsky, 1986). Esta minoría privilegiada gozaba así de un período de moratoria social previo a la asunción de las responsabilidades adultas (Feixa, 1999).

5 En 1863 se funda el Colegio Nacional de Buenos Aires, que inicia un modelo unificado de educación liberal para las grandes ciudades argentinas, que continua en 1864 con la creación de los colegios nacionales de Catamarca, Salta, Tucumán, San Juan y Mendoza, llegando a 19 colegios hacia 1900 (Southwell, 2011).

A partir de los años 30 y 40, la matrícula de la secundaria se va ampliando paulatinamente, aunque aún era baja.⁶ Recién a mediados del siglo XX, la experiencia de tránsito por el secundario se vuelve una vivencia más cercana para un mayor número de jóvenes, proceso que estuvo afectado por la creación de las escuelas técnicas destinadas a las clases trabajadoras. Así es posible observar que, entre 1941 y 1955, los colegios nacionales duplicaron la cantidad de establecimientos de 237 a 458 así como su matrícula de 46.997 a 110.755 estudiantes; en relación con la enseñanza técnica, entre 1948 y 1958 se pasa de 128 a 775 establecimientos y de 21.016 a 146.258 alumnos (Acosta, 2012). Esta ampliación relativa de la matrícula incorporó a un mayor número de jóvenes de los sectores medios así como una pequeña fracción de la clase trabajadora al nivel secundario.

*b) La diversificación de las esferas de integración:
la escuela y el trabajo*

Una segunda etapa se configura a partir de los años 50 y 60, cuando se inicia el proceso de masificación de la escuela secundaria. La vigencia del modelo desarrollista que apuesta a la expansión del sistema educativo formal, junto a un proceso de tercerización del mercado laboral, generan una importante expansión del nivel. Las tasas de asistencia son relativamente altas,⁷ dándose particularmente un crecimiento de la matrícula de las escuelas de modalidad comercial. Pero la incorporación de sectores hasta el momento excluidos coincidía con fenómenos de deserción y expulsión, al igual que con la expansión del subsistema de gestión privada. La incorporación de sectores sociales a este nivel se da a partir de oleadas que tendieron a diferenciar la población escolar, colaborando con la fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2009).

Según Tiramonti (2011a), prevalecieron dos mecanismos de inclusión segregada, uno por medio de la incorporación en escuelas públicas de diferente prestigio que incluyó a los sectores medios y bajos de la escala social; otro, a través de la educación privada subvencionada que tendió a incluir a los sectores medios-medios altos que tendían a dejar

6 La matrícula del secundario en 1943 era solo del 6,43% (Southwell, 2011:59).

7 La tasa de asistencia al secundario de jóvenes entre 13 y 17 años alcanza en 1960 el 45,9% (DINECE, 2007).

la educación pública a medida que esta incorporaba a los sectores populares. Esta incorporación diferenciada tiene lugar junto a un alto nivel de desgranamiento de la matrícula, manteniendo el secundario una matriz de incorporación y expulsión simultánea (Acosta, 2012). Es así que una alta proporción de los jóvenes de sectores populares o bien aún no ingresaba a este nivel de escolarización, o bien ingresaba pero no lograba alcanzar su finalización, insertándose tempranamente en el ámbito laboral. Aquí se observa un acoplamiento entre la dinámica del sistema educativo y la del mercado laboral que aún incorporaba a aquella población joven con trayectorias educativas más prolongadas pero que no alcanza la titulación secundaria.

Este avance en la escolarización secundaria conduce a una diversificación y solapamiento de las esferas de inserción social del grupo de edad que va de los trece a los dieciocho años, coexistiendo acopladamente la incorporación por medio de la actividad económica —trabajo—, del estudio y de la permanencia en el hogar, opción casi obligada para las mujeres durante buena parte del siglo XX (Braslavsky, 1986) aunque esta etapa coincide con una época de fuertes cambios en torno a su lugar social (Cosse, 2010).

La mayor demanda por educación secundaria que se genera una vez universalizado el nivel primario, junto a la bonanza económica de los años 50 y 60 que permitió a un sector social postergar la inclusión de sus hijos al mercado laboral, así como la vigencia del desarrollismo que apostaba al desarrollo a través de la inversión educativa derivó en esta primera masificación del nivel secundario (Braslavsky, 1980). De esta manera, estos condicionantes estructurales habilitan un mayor protagonismo del ámbito educativo como espacio de integración, en detrimento de la esfera laboral, incorporando a sectores de la población que tenían su ingreso prácticamente vedado en la etapa previa conllevando, a su vez, un retraso de la primera inserción laboral de los jóvenes.

Al mismo tiempo, la coexistencia y solapamiento de diferentes espacios de inserción social van configurando recorridos vitales más heterogéneos lo cual brinda indicios de la estratificación social y de la existencia de trayectorias educativas diferenciales según la pertenencia de clase y el género. A este proceso se asocia la vigencia de imágenes estratificadas hacia la juventud: quienes eran estudiantes a tiempo completo se acercaban a la imagen con mayor legitimidad ya que se correspondía con las trayectorias de los sectores mejor posicionados en la estructura social, o bien se constituían en trabajadores, dejando

en cierta manera su condición juvenil de lado al asumir responsabilidades consideradas propias de la adultez.

c) *La masificación consolidada: el desacople entre escuela y trabajo*

En el período que va desde los orígenes del sistema hasta la década del 70, más allá de las especificidades de cada momento histórico, la escuela media en Argentina sostuvo su papel de vía de ascenso social, al registrarse una relación de acople entre la educación y el trabajo por medio de la absorción por parte del mercado laboral de aquella población que salía del sistema educativo —aún sin haber alcanzado la titulación. Una nueva etapa se configura cuando esta dinámica se escinde hacia mediados de los 70. El estancamiento económico y el deterioro, en los años 80, de los índices de desempleo juvenil y de los niveles de precarización y flexibilización laboral (Filmus et al., 2001; Braslavsky, 1986; Jacinto, 2002, entre otros), llevaron a que el título secundario sea la mínima credencial necesaria para poder insertarse en el mercado formal de trabajo, configurando así cierta «obligatoriedad social» en torno a este nivel (Tenti Fanfani, 2003). De esta manera, la integración a la escuela secundaria responde más a una forma de retardar la incorporación al mercado laboral, el cual presenta dificultades para generar suficientes empleos para esta franja etaria.

La disyunción del binomio educación–trabajo (Kessler, 2010) colabora en la consolidación del proceso de masificación escolar. El deterioro del mercado laboral juvenil, junto a la devaluación de las credenciales educativas que demandan mayores años de estudios para acceder a los distintos puestos laborales, entre otros fenómenos, van en detrimento del trabajo como espacio de integración de la juventud.⁸ Si previamente señalábamos la coexistencia y acoplamiento de la escuela secundaria y el trabajo, progresivamente el secundario cobra mayor protagonismo.

El crecimiento de la matrícula alcanza un ritmo importante, registrándose a partir de la década del 90 niveles de escolarización que superan al 50% de la población en edad escolar,⁹ lo cual está influen-

8 Esto se refleja en el paulatino descenso de los adolescentes y jóvenes que no estudian y son económicamente activos. En 1993, representaban el 38,6%; en 2013, el 27,9% (Base de datos SITEAL).

9 La tasa neta de escolarización media es del 42,2% en 1980, del 59,3% en 1991 y supera el 70% en el 2001 (71,5%) (DINIECE, 2007). En 2013

ciado por la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, que aumenta los años de escolaridad obligatoria (Acosta, 2012). Así observamos que el tránsito por la secundaria comienza a ser una experiencia cada vez más cotidiana para los jóvenes de los distintos sectores sociales, aunque se registra de modos desiguales. En los años 80, Braslavsky (1985) plantea la segmentación horizontal del sistema debido a la existencia de circuitos paralelos de diferente calidad, siendo los sectores sociales más pobres los relegados a aquellos de menor calidad. Los cambios económicos y sociales acaecidos en los 90, resultado de la aplicación de políticas de corte neoliberal que provocaron una fuerte pauperización de la población así como cambios en la estructura social argentina (Svampa, 2005), colaboraron con los procesos de fragmentación del sistema educativo. Esta configuración del sistema implica la coexistencia de sentidos diversos y heterogéneos en torno a la escolarización, que provocan una vivencia fragmentada de la experiencia escolar por las diferentes y desiguales condiciones institucionales en que ésta tiene lugar (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002).

3. DESIGUALDAD EN LA SECUNDARIA OBLIGATORIA: LA PERSISTENCIA DE DINÁMICAS EXPULSIVAS

El proceso aquí descripto de expansión y masificación de la escuela secundaria en Argentina, deja en evidencia la relevancia creciente que la experiencia de transitar por ella tiene para un número mayor de jóvenes, reubicando su lugar en el espacio social y en las biografías juveniles. En el 2006, la sanción legal de la obligatoriedad del nivel secundario completo dio inicio a una nueva etapa al designarlo legalmente como el espacio social e institucional en el cual tienen que estar los jóvenes, incorporándose al patrón de normalidad para este grupo etario, al mismo tiempo que establece una nueva meta en términos políticos, la de su universalización.

En este apartado buscamos indagar brevemente en los desafíos que la escuela secundaria debe afrontar para responder a esta exigencia social y política, cuando de por medio tiene lugar un cambio en su mandato original; es decir, el paso de la selección meritocrática a la inclusión de todos los adolescentes. ¿Cómo está enfrentando hoy este desafío político?

llega al 85% (Base de datos SITEAL, tasa neta de escolarización secundaria).

Actualmente, las tasas de escolarización secundaria alcanzan el 85% a nivel nacional, reflejando el lugar central de la secundaria en las trayectorias vitales de este rango etario. Esta relevancia se da tanto para mujeres como para varones, aunque la tasa de escolarización secundaria es unos puntos porcentuales más elevada para las primeras (87% y 83% respectivamente, año 2013, Base de Datos SITEAL). Como contrapartida la actividad laboral se torna un lugar marginal, ya que actualmente los jóvenes en edad de asistir al secundario que se encuentran activos económicamente representan una pequeña minoría.¹⁰

TABLA 1: TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA PARA ARGENTINA
POR CLIMA EDUCATIVO

	1993	1998	2003	2008	2013
Bajo	28,33	53,81	65,7	56,25	61,6
Medio	52,95	76,91	86,16	79,29	83,19
Alto	72,86	91,97	94,86	89,04	92,36

Fuentes: IIPE-UNESCO/OEI en base a: Argentina-EPH del INDEC.

Progresivamente se ha democratizado el acceso al secundario, incluso para los jóvenes provenientes de los sectores más pobres de la sociedad argentina. Pero este indicador encierra profundas desigualdades ya que la escolarización entre los sectores más desfavorecidos llega apenas al 61,6% en 2013, registrándose una diferencia de más de treinta puntos porcentuales con los niveles de los sectores de clima educativo alto, como puede observarse en la tabla 1.

Asimismo, el 99% de los adolescentes de 17 años del sector socioeconómico alto inició el nivel secundario, mientras que solo el 76% de los del sector socioeconómico bajo lo hizo (SITEAL, Perfil de Argentina, año 2013). Esto a simple vista da cuenta de la desigualdad imperante, donde las posibilidades de finalizar exitosamente el nivel secundario se reducen considerablemente para los jóvenes de sectores populares. No solo una menor proporción de ellos ingresa al secundario, sino que muchos menos logran finalizarlo. El porcentaje de jóvenes de entre 20 y 22 años que alcanzó la titulación secundaria es del

10 En 2006, cuando se sanciona la obligatoriedad del secundario, había un 13,6% de los adolescentes entre 15 y 17 años que eran activos económicamente; en 2011 esa proporción había descendido al 7,9% (datos del Observatorio del Mercado de Trabajo del MERCOSUR).
Ver: www.observatorio.net.

61%: solo el 46% de quienes provienen de sectores económicamente bajos, a diferencia del 83% de los de nivel socioeconómico alto (SITEAL, Perfil de Argentina, año 2013).

Por otra parte, la evolución de los indicadores de eficiencia interna para la secundaria básica —como la tasa de promoción efectiva, repitencia, abandono y sobreedad—, no parece registrar cambios muy alentadores. Más allá de las variaciones sufridas en los últimos quince años, los niveles de 2010–2011 se asemejan a los de 1996–1997 (ver tabla 2). Esta situación se da a pesar del mejoramiento en los niveles de inversión en educación de los últimos años.¹¹

TABLA 2: NIVEL SECUNDARIO CICLO BÁSICO (3 AÑOS).
EDUCACIÓN COMÚN

Indicador	1996 1997	2001 2002	2006 2007	2010 2011
Tasa de Promoción efectiva	78,27	84,61	77,26	78,55
Tasa de Repitencia	8,96	7,61	12,82	11,81
Tasa de Abandono Interanual	12,77	7,78	9,92	9,64
Tasa de Sobreedad	36,39	32,63	35,93	38,55

Fuente: DINIECE 2013. Educación en cifras.

El logro de ampliar el acceso se ve constantemente limitado por la permanencia de dinámicas selectivas que conducen a que muchos jóvenes experimenten la vivencia del fracaso escolar. Es así que el mayor problema no es solo continuar ampliando el acceso, sino revertir los indicadores negativos de repitencia, abandono y sobreedad que registran niveles más elevados entre los más desfavorecidos. Esto se observa en la población con extraedad en el nivel secundario, indicador que condensa trayectorias «fallidas» pasadas, que es del 17,08% para quienes provienen de hogares con clima educativo alto y del 37% para los de clima medio y bajo (Base de Datos SITEAL).

A esta situación se agregan los resultados en las evaluaciones de rendimiento de los estudiantes, que si bien presentan diferencias entre las evaluaciones internacionales (PISA-OCDE) y los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), son poco satisfactorios y se ven afectados por las condiciones socioeconómicas de la población, habiendo una

11 En 2005 el parlamento argentino sanciona la Ley de Financiamiento Educativo (N°26.075) la cual proyectó un aumento del porcentaje del PBI destinado a educación, ciencia y tecnología, llegando en 2010 a un 6%.

alta correlación entre bajo rendimiento y pobreza (Kessler, 2014; Rivas, 2010).

A modo de síntesis, la paulatina democratización del acceso a la secundaria no se ve acompañada por una democratización del egreso ni de los saberes, persistiendo la dinámica de incorporación y expulsión mencionada previamente.

Los desiguales procesos de inclusión de los sectores sociales no solo se deben a que estos jóvenes de las capas más bajas de la población son los «últimos en llegar» de su grupo etario al nivel secundario (Fogolino et al., 2008), sino que son con los cuales la secundaria tradicional tiene mayores dificultades para trabajar. El modelo institucional del bachillerato, con su currículum enciclopédico, sus interacciones docente-alumno prefiguradas por medio de un reconocimiento de una autoridad basada en el conocimiento disciplinar y definida por nociones de respeto específicas, configuraron una cultura institucional a la que se adecuan mejor los jóvenes provenientes de sectores sociales más afines a la cultura escolar y que, por tanto, se acercan al patrón de alumno «normal» tradicionalmente esperado por el secundario, un joven dedicado plenamente a sus estudios, «respetuoso» y «responsable».

Por otra parte, como señalamos anteriormente, hasta las últimas décadas del siglo XX, el tránsito por la secundaria operó como factor de movilidad social; de esta manera, los sujetos estudiantiles aceptaban sus formas de trabajo, las relaciones de autoridad y las pautas de interacción propias de esta institución que les prometía una gratificación futura en términos de inserción social y laboral. Hoy en día, dicha promesa se vuelve difusa en un mundo social más incierto y ya no parece ser suficiente para aceptar sin cuestionamientos formas institucionales pretéritas que muestran signos de agotamiento (Tiramonti, 2011b). El proceso de ampliación de la matrícula se da junto a una crisis de sentido de la institución fuertemente asociada a los cambios culturales propios de la modernidad tardía que cuestionan tanto el enciclopedismo del currículum del secundario como las formas de autoridad e interacción (Tenti Fanfani, 2003; Tobeña, 2011). Esto genera tensiones que derivan en la prevalencia de prácticas expulsivas, especialmente hacia aquellos estudiantes que no han sido los destinatarios históricos del nivel. En términos de Bourdieu y Passeron (1998), podríamos decir que son aquellos sectores que poseen el capital cultural que transmite la escuela con los que hay un entendimiento profundo e implícito en relación con las formas y los contenidos de la institución escolar, favoreciendo así el desarrollo de las trayectorias educa-

tivas de los jóvenes de estos sectores. Pero el proceso de masificación condujo a la presencia de una mayor diversidad de capitales, e incluso una mayor distancia respecto del capital promovido por la institución, lo que provoca que ésta tenga dificultades para procesar esa diferencia, tendiendo a la expulsión de los «diferentes».

Al mismo tiempo, es de destacar que la condición de obligatoriedad del secundario cumple un rol performativo ya que no solo señala que todos los jóvenes deben realizarlo sino que establece una manera deseada de hacerlo a través de un formato escolar basado en la graduación y la anualización de los grados, que establece así trayectorias teóricas pre-establecidas (Terigi, 2007). Por tanto, como reverso necesario, quedan en evidencian todas aquellas situaciones que no cumplen de manera adecuada con sus requerimientos, a saber, los jóvenes que no asisten así como aquellos que asisten pero no lo hacen en el tiempo y la forma que exige el formato tradicional de la secundaria. Y como vimos, son los jóvenes provenientes de los sectores populares quienes con mayor frecuencia se alejan de estas trayectorias teóricas, acumulando mayores desventajas en el sistema educativo.

Ante el escenario aquí descrito cabe preguntarse acerca de las respuestas políticas que el sistema educativo argentino,¹² ha dado en los últimos años a fin de revertir la dinámica de incorporación y expulsión de la población que dificulta la meta de la universalización. A fin de esbozar una clasificación podemos distinguir entre aquellas medidas políticas que son introducidas en las escuelas secundarias «comunes», a las cuales asisten la mayoría de los estudiantes, y otras estrategias alternativas que se dan por fuera de estas instituciones.

La principal estrategia implementada en las secundarias «tradicionales» desde el año 2009 consiste en la elaboración por parte de cada escuela de un «Plan de Mejora Institucional» con el propósito de que sea ella misma quien identifique sus principales problemáticas y desarrolle acciones para mejorar la adquisición de aprendizajes significativos así como la integración de los estudiantes a la vida escolar.

12 El sistema educativo argentino es federal; su gobierno y administración se encuentran descentralizados, por tanto, algunas de las políticas educativas dependen de las jurisdicciones provinciales, mientras que otras dependen del Estado nacional. El Consejo Federal de Educación, órgano que reúne a las máximas autoridades de los ministerios de educación nacional, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es el espacio de concertación de los lineamientos de la política educativa nacional.

El foco se ha puesto fuertemente en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes y la flexibilización del régimen académico,¹³ así como se han introducido medidas para volverlo más explícito y visible, con el fin de generar ambientes escolares más inclusivos (Bracchi, 2014; GCBA, 2014). Así se incorporan nuevas figuras docentes —tutores, coordinadores de curso, parejas pedagógicas— y se generan espacios de apoyo y talleres para fortalecer los aprendizajes. Otras experiencias, más escasas tal vez por desafiar la organización escolar tradicional, consisten en acciones para evitar la repitencia de los estudiantes o bien acelerar las trayectorias de quienes se encuentran atrasados respecto de la trayectoria teórica.

Otro conjunto de medidas de política educativa se concentran en la generación de instituciones alternativas de escolarización que introducen variaciones al formato tradicional de la secundaria con la finalidad de flexibilizarlo y adaptarlo a las posibilidades de las poblaciones que atiende,¹⁴ modificando por ejemplo la gradualidad y las formas de cursado y promoción.

Generalmente, este tipo de experiencias están orientadas a jóvenes no escolarizados o que experimentaron reiterados fracasos, buscando generar trayectorias personalizadas a partir de mecanismos que permitan un seguimiento más cercano de la escolarización. Asimismo, fomentan vínculos más estrechos entre docentes y alumnos a partir de una redefinición de los patrones de interacción, promoviendo sentimientos de pertenencia que contribuyan a su permanencia en la escuela (Nobile, 2014).

13 Por régimen académico se entiende el «...conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder» (Baquero et al., 2009:293), muchas veces no completamente explícitas, lo cual afecta el desempeño en la escuela.

14 Entre estos nuevos formatos encontramos la experiencia en la Ciudad de Buenos Aires de las llamadas «Escuelas de Reingreso», en la Provincia de Córdoba el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17), los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), en la provincia de Buenos Aires. UNICEF Argentina publicó una serie de documentos que recopilan estas experiencias, llamada «Educar en las Ciudades», disponible en línea en: www.unicef.org.

Por último, resta mencionar aquellos programas de «terminalidad» —por ejemplo, el Plan FinEs—,¹⁵ que permiten que quienes adeudan asignaturas del secundario alcancen la titulación.

En el último tiempo se observa el traspaso de una proporción de la matrícula de la secundaria tradicional hacia este tipo de ofertas así como también hacia la educación de adultos, ya que estas contemplan mejor las condiciones de vida de los estudiantes, particularmente de quienes provienen de sectores populares (GCBA, 2011). Este traspaso habla de la calidad de la experiencia que vivencian los estudiantes en la secundaria «tradicional», caracterizadas en muchas ocasiones por la «baja intensidad» (Kessler, 2004), sin que estos jóvenes logren prefigurar el sentido de sostener la escolarización, optando en muchas ocasiones por el alejamiento temporario o definitivo de la institución. La persistencia de culturas institucionales conservadoras, que en muchas ocasiones se resisten a modificar las miradas prevalecientes sobre los jóvenes que no han sido destinatarios históricos de este nivel, habilitan que la secundaria «común» continúe expulsando una porción de su matrícula la cual es captada por las ofertas alternativas de escolarización.

Este conjunto de medidas políticas de distinta índole, que bajo el mandato de la inclusión se proponen palear los rasgos más expulsivos de la matriz de la secundaria tradicional, nos hablan de la debilidad de la institucionalidad de la escuela secundaria para concretar su labor de transmisión de la cultura al mismo tiempo que refleja su dificultad para repensar sus prácticas. Así, la incorporación de nuevas figuras a los equipos docentes —tutores, talleristas, asesores pedagógicos, miembros de los gabinetes psicopedagógicos, entre otros— reflejan la búsqueda por subsanar las dificultades que los profesores tienen a la hora de establecer un vínculo pedagógico con los estudiantes. A esto se suma la emergencia de otros espacios de trabajo con los alumnos: tutorías, clases de apoyo, talleres, muchos de ellos funcionando en los márgenes de la institución, que a la larga habilitan que el trabajo en el aula subsista en sus formales inerciales de funcionamiento.

En este sentido, queda en evidencia que la incorporación de estos dispositivos y estos actores escolares no se proponen más que el apun-

15 El Plan de Finalización de los Estudios Primarios y Secundarios, de alcance nacional, está destinado a quienes no finalizaron sus estudios obligatorios, brindándoles acompañamiento de tutores y profesores durante la preparación de materias adeudadas en escuelas sede del plan.

talamiento de los estudiantes buscando su adaptación a una institucionalidad que muestra signos de agotamiento (Tiramonti, 2011b). El foco se pone así en las «necesidades» de una población construida como vulnerable y, por tanto, necesitada de una atención particular para lograr su inserción en una institución que no estuvo pensada para albergarla, recurriendo a la generación de sentimientos de pertenencia a la escuela por medio de vínculos de afectividad que apuntan más que nada a la contención, opacando la especificidad de los vínculos escolares en torno al saber y la transmisión cultural.

Esto muestra que el diagnóstico se hace más sobre el individuo, en este caso, los estudiantes, que en las formas de transmisión de la institución, reforzando en estos jóvenes los procesos de responsabilización individual por las trayectorias educativas. Por tanto, esta suerte de «ortopedia» (Arroyo y Poliak, 2011) tiende más a sostener la situación actual del nivel secundario que a dar una respuesta que habilite una transformación integral que configure una institucionalidad acorde con el mundo contemporáneo.

4. REFLEXIONES FINALES

A lo largo del artículo hemos podido observar la progresiva expansión de la escuela secundaria en Argentina, lo cual conlleva un profundo cambio que, particularmente desde las últimas décadas del siglo XX, la ha vuelto el ámbito de tránsito esperado para los jóvenes que tienen entre trece y dieciocho años. De esta manera, observamos cómo este espacio institucional se fue incorporando al patrón de normalidad que performa las conductas para este rango etario. Los cambios en las condiciones estructurales de la Argentina incidieron fuertemente en la ampliación de la escolarización secundaria y en la sanción de su obligatoriedad legal, llevando a que sea ésta la principal estrategia política de integración social de la población joven.

Por otra parte, pudimos observar que ha tenido lugar una democratización del acceso al nivel secundario, aumentando la participación de los jóvenes provenientes de los sectores más bajos de la estructura social. Este dato alentador se ve opacado por la persistencia de indicadores desfavorables en relación con la repitencia y el abandono así como en la concreción de los aprendizajes, fenómenos que afectan con mayor recurrencia a quienes acumulan desventajas en términos sociales y educativos. De esta manera, para los sectores que recientemente acceden al nivel se va conformando una «integración

excluyente» (Bayón, 2015), ya que su inclusión educativa se produce de modo desigual y a través de instituciones diferenciadas en términos de calidad y oportunidades de apropiación de los saberes relevantes. Las profundas desigualdades que persisten al interior de un sistema educativo fragmentado llevan a que las apropiaciones de conocimientos sean muy disímiles entre los jóvenes de diferentes sectores sociales, siendo una vez más una minoría la que puede asirse de las herramientas adecuadas para afrontar un mundo en pleno cambio.

Como fue señalado, la secundaria emerge con una misión selectiva y elitista que se encarna en sus formas de organización y actuación, así como en un corpus cultural enciclopedista. La incorporación del nivel a la formación básica de todos los ciudadanos exige de la institucionalidad escolar cambios profundos que hagan del tránsito por la secundaria una experiencia escolar significativa, que brinde herramientas socioculturales adecuadas para participar plenamente y en pie de igualdad en el mundo contemporáneo.

Las medidas políticas introducidas a nivel institucional, si bien pueden mejorar las condiciones de escolarización al reducir la rigidez de la organización escolar, no dejan de instalar ciertas dudas acerca de que la integración de todos los jóvenes pueda alcanzarse sin que medien profundas modificaciones del dispositivo escolar, de las formas de transmisión y de las culturas institucionales que guardan en su génesis el propósito de formar una elite y reproducir su lugar social. Las medidas actuales se focalizan más en el acompañamiento del estudiante así como en visibilizar y flexibilizar el régimen académico, que en recobrar la centralidad del conocimiento y la relevancia cultural de la escuela y revisar sus formas de transmisión. Consideramos dificultoso que puedan lograrse mayores niveles de inclusión educativa y social sin los saberes como articuladores de la experiencia escolar y de los vínculos entre jóvenes y adultos; de esta manera podría abrirse un horizonte para que sean los mismos jóvenes junto a sus docentes quienes construyan sentidos que hagan del secundario una experiencia necesaria de su proyecto de vida futuro.

BUENOS AIRES (ARGENTINA), AGOSTO 2015

RECIBIDO: SEPTIEMBRE 2015

ACEPTADO: NOVIEMBRE 2016

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, FELICITAS (2012): «La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX». *Cadernos de História de la Educação*, Vol. 11, N°1. Disponible en línea: www.seer.ufu.br.
- ALVARADO, SARA VICTORIA; JORGE MARTÍNEZ POSADA y DIEGO MUÑOZ GAVIRIA (2009): «Contextualización teórica al tema de las juventudes: Una mirada desde las ciencias sociales a la juventud». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* N°7.
- ÁLVAREZ URÍA, FERNANDO (1999): «Escuela y subjetividad». *Cuadernos de Pedagogía*, 222.
- ARROYO, MARIELA y NADINA POLIAK (2011): «Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso». En G. TIRAMONTI (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- BAQUERO, RICARDO et al. (2009): «Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires». *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 7, N°4.
- BAUDELLOT, CHRISTIAN y ROGER ESTABLET (1990): *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- BAYÓN, MARÍA CRISTINA (2015): *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: Bonilla Artigas Editores.
- BERNSTEIN, BASIL (1990): *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, PIERRE y JEAN CLAUDE PASSERON (1998) [1970]: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- BRACCHI, CLAUDIA (2014): «La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. Políticas y experiencias de inclusión». *Novedades Educativas* N°283.
- BRASLAVSKY, CECILIA (1980): «La educación argentina (1955-1980)». Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (1985): *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO - Grupo Editor Latinoamericano.
- (1986): «La juventud argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro». *Revista de la CEPAL* N°29.
- COSSE, ISABELLA (2010): *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- DINIECE (2007): «La obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos». *Serie La educación en debate. Documentos de la DINIECE* N°4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- DUBET, FRANÇOIS (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- FEIXA, CARLES (1996): «Antropología de las edades». En J. PRAT y A. MARTÍNEZ (eds.): *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel.
- (1999): *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- FILMUS, DANIEL et al. (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- y MARIANA MORAGUES (2003): «¿Por qué universalizar la educación media?». En E. TENTI FANFANI (Comp.): *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP/ Altamira/ Fundación OSDE.
- FOGLINO, ANA MARÍA, OCTAVIO FALCONI y EDUARDO LÓPEZ MOLINA (2008): «Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba». *Cuadernos de Educación de FFYH-UNC* Año VI, N°6, julio.
- GCBA (2011): *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Dinámica de la matrícula y desafíos institucionales para la inclusión*. Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- (2014): *Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria*. Informe Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- GLUZ, NORA (2006): *La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.
- JACINTO, CLAUDIA (2002): «Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas». Ponencia presentada en el encuentro «Desarrollo Regional, integración continental y formación de los jóvenes para el trabajo». Universidad Iberoamericana de León, León, México. Disponible en línea: <http://silolap.stps.gob.mx>
- KAPLAN, CARINA (2011): «Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes». *Propuesta Educativa* N°35. Disponible en línea <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar>.
- KESSLER, GABRIEL (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIEP-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». *Propuesta Educativa* N°34.

- (2014): *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MACHADO PAIS, JOSÉ (2003): *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- MARGULIS, MARIO y MARCELO URRESTI (1998): «La construcción social de la condición de juventud». En H. CUBIDES, M. LAVERDE TOSCANO y C. VALDERRANA: «*Viviendo a toda*». *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Fundación de la Universidad Central.
- MARTÍN CRIADO, ENRIQUE (2005): «La construcción de los problemas juveniles». *Nómadas*. N°23. Bogotá: Universidad Central.
- MARTUCELLI, DANILO (2010): «La individuación como macrosociología de la sociedad singularista». *Persona y sociedad*, Vol. XXIV, N°3.
- MONTES, NANCY (2010): «Principales rasgos de la educación secundaria desde la información estadística disponible». *Propuesta Educativa* N°34. Disponible en línea: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar>.
- NARODOWSKI, MARIANO (1994): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- NOBILE, MARIANA (2013): «Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires». Tesis presentada para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. Disponible en línea: <http://www.flacsoandes.edu.ec>.
- (2014): «Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario». *RELACES (Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad)*, N°14, Año 6. Disponible en línea: <http://relaces.com.ar>.
- PINEAU, PABLO (1996): «La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización». En H. CUCUZZA (Comp.): *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RIVAS, AXEL (2010): *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC, Fundación Arcor, Fundación Roberto Noble.
- SITEAL (s/f): «Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina», *Boletín* N°2. Disponible en línea: www.siteal.iipe-oei.org.
- SOUTHWELL, MYRIAM (2011): «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato». En G. TIRAMONTI (Dir.): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- SOUTO KUSTRÍN, SANDRA (2007): «Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis». *Historia Actual Online*, N°13. Disponible en línea: www.historia-actual.com.
- SVAMPA, MARISTELLA (2005): *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

- TEDESCO, JUAN CARLOS (1982) [1970]: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- TENTI FANFANI, EMILIO (2003): *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- TERIGI, FLAVIA (2007): «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares». Ponencia presentada en el II Foro Latinoamericano de Educación «Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy». Buenos Aires: Fundación Santillana.
- TIRAMONTI, GUILLERMINA (2004): «La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación». En G. TIRAMONTI (Comp.): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- (2009): «Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas». En G. TIRAMONTI y N. MONTES (Comp.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- (2011a): «La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile». *Educação & Sociedade* N°32. Disponible en línea: www.scielo.br.
- (2011b): «Escuela media: la identidad forzada». En G. TIRAMONTI (Comp.): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- TOBEÑA, VERÓNICA (2011): «La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural». En G. TIRAMONTI (Comp.): *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- WILLIS, PAUL (1988): *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Barcelona: Akal.