

# Escuela Secundaria en Contextos de Desigualdad: Políticas de Baja Escala y Precarización Docente

## Secondary School in Contexts of Inequality: Low-Level Policies and Teacher Precarization

Fernanda Saforcada <sup>\*,1,2,3</sup>, Bárbara Briscioli <sup>2,3</sup> y Susana Schoo <sup>2,3</sup>

<sup>1</sup> CONICET, Argentina

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Oeste, Argentina

<sup>3</sup> Universidad de Buenos Aires, Argentina

### DESCRIPTORES:

Escuela  
Docente  
Política  
Inequidad  
Eficacia

### RESUMEN:

En Argentina, la educación secundaria se volvió obligatoria con la Ley de Educación Nacional en 2006. Desde entonces, se impulsaron numerosas políticas para garantizarla. Este artículo resulta de una investigación que se inscribe en la perspectiva de trayectorias de políticas, cuyo objetivo fue estudiar los modos de construcción y desarrollo de estas políticas, analizando tanto su formulación desde el Estado como su “puesta en acto” en las escuelas. La investigación, de corte cualitativo, fue un estudio de caso instrumental sobre el Programa Escuelas Promotoras (Provincia de Buenos Aires, 2018-2021). Combinó diferentes técnicas de obtención de datos: análisis documental y entrevistas en profundidad a informantes claves del gobierno y de escuelas. Los resultados muestran los límites de las políticas de baja escala, que desarrollan sus acciones en condiciones precarias y con dificultades vinculadas a las formas en que se organiza el trabajo y la contratación de docentes en la escuela secundaria. La producción de conocimiento sobre las formas de construcción e implementación de las políticas para este nivel resulta de relevancia para comprender las dificultades que se observan para garantizar el derecho a la educación secundaria a pesar de las múltiples iniciativas impulsadas desde la sanción de la obligatoriedad.

### KEYWORDS:

School  
Teacher  
Policy  
Inequality  
Effectiveness

### ABSTRACT:

In Argentina, secondary education became mandatory with the enactment of the National Education Law in 2006. Since then, numerous policies have been promoted to guarantee it. This article results from research within the perspective of “Policy Trajectories”. Its purpose was to contribute to the understanding of the ways in which these policies are constructed and developed, analyzing both its formulation from the State and its enactment at schools. It was qualitative research, with an instrumental case study design – the Promoting Schools Programme, developed in the Province of Buenos Aires (2018- 2021) – and combined different data collection techniques: documentary analysis and in-depth interviews to key informants in the government and in schools. The results show the limits of low-scale policies, which develop their actions based on the work of teachers in conditions of high precariousness and numerous difficulties due to the ways in which work is organized and teachers are hired in secondary schools. The production of knowledge on the forms of construction and implementation of policies is relevant to understanding the difficulties observed in guaranteeing the right to secondary education despite the multiple initiatives promoted since it became mandatory.

### CÓMO CITAR:

Saforcada, F., Briscioli, B. y Schoo, S. (2024). Escuela secundaria en contextos de desigualdad: Políticas de baja escala y precarización docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 143-163.  
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.008>

## 1. Introducción

América Latina se ha caracterizado, en el siglo XXI, por la heterogeneidad de los procesos políticos en general y de las orientaciones y propuestas en materia de política educativa en particular. Sin embargo, uno de los tópicos comunes que se sostuvieron a largo de estos años a nivel regional fue la centralidad que adquirió la escuela secundaria en las agendas de política pública (Acosta, 2019; Saforcada y Baichman, 2022). En el caso de Argentina, la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 instauró la obligatoriedad del nivel y, a partir de allí, se impulsaron numerosas políticas nacionales y jurisdiccionales que, aun con lógicas y orientaciones disímiles en función de los distintos gobiernos, compartían su propósito de garantizar la escolaridad secundaria.

En este artículo compartimos algunos resultados de un proyecto de investigación<sup>1</sup> que busca estudiar las políticas educativas para el nivel secundario en Argentina. Si bien hay una extensa producción sobre el tema, lo particular de esta propuesta es su intención de aportar a la comprensión de los modos en que estas políticas se desarrollan de acuerdo con los actores y procesos propios de las distintas escalas de concreción, analizando tanto su formulación desde el Estado como las formas que asumen en las instituciones escolares desde la perspectiva de las y los docentes. Para ello, se tomó como caso el Programa Escuelas Promotoras (PEP), desarrollado por la Dirección de Escuela Secundaria en la Provincia de Buenos Aires (PBA) entre los años 2018 y 2021. El PEP fue la principal política para el nivel instrumentada por el gobierno que dirigió la PBA en el período 2015-2019. Esta provincia, a su vez, constituye la jurisdicción de mayor envergadura en el país, con una matrícula de 1.677.473 estudiantes y 4.670 instituciones en el nivel secundario<sup>2</sup>.

Con este trabajo, nos proponemos describir y analizar la propuesta de esta política pública y sus principales líneas de acción, así como su implementación en el Municipio de Merlo. El análisis de este caso permite abordar algunos tópicos que han sido recurrentes en las políticas para garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina a lo largo de las últimas dos décadas y que están presentes en el PEP, tales como la creación de roles docentes de acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes, la innovación en las formas de organización de las prácticas docentes, la generación de espacios interdisciplinarios, entre otros.

Argentina presenta, en la actualidad, profundas disparidades en relación con la escuela secundaria. De acuerdo con la información disponible, solo el 77 % de las y los jóvenes

---

<sup>1</sup> El artículo es producto del proyecto “Trayectorias y escalas de las políticas para la educación secundaria: un estudio del programa Escuelas Promotoras y su implementación en la Región educativa N° 8 de la Provincia de Buenos Aires”, bajo la dirección de Fernanda Saforcada, con sede en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional del Oeste (UNO), programación 2021-2023.

También se recuperan aportes de otros dos proyectos: 1) Proyecto UBACYT “Derecho a la educación, escuela secundaria y trabajo docente: un estudio sobre las políticas públicas para el nivel y sus formas de regulación”, dirección de Fernanda Saforcada y Bárbara Briscioli; sede en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE–UBA); programación 2018 – 2023; 2) Proyecto UBACYT “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal”, dirección de Myriam Feldfeber y Nora Gluz; sede en IICE–UBA; programación 2018-2023.

<sup>2</sup> Datos del *Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos SICDIE* del Ministerio de Educación de la Nación, para el año 2022. <https://data.educacion.gob.ar/>

finalizan la escuela secundaria. Si se desagrega por nivel económico, encontramos que el 90 % de la población de mayores ingresos termina este nivel mientras que en el tercio de la población de menores ingresos, sólo lo hace el 67 %. Es decir, una brecha de más de 20 puntos. Por otro lado, en las familias cuyos adultos tienen menos de 12 años de escolaridad, sólo el 61 % de sus jóvenes completan la secundaria, y, aún más preocupante, este número se reduce a un 5 % en aquellos jóvenes que conviven con adultos con menos de seis años de escolaridad<sup>3</sup>.

El estudio de las políticas para la escuela secundaria –en especial de aquellas que se impulsan con el propósito de que el conjunto de la población acceda y termine este nivel educativo en condiciones igualitarias y de calidad– reviste enorme importancia en un país atravesado por profundas desigualdades sociales y en el que la educación constituye uno de los vectores de reproducción de estas desigualdades, tal como se desprende de las cifras anteriores.

## 2. Marco teórico

Cómo se señaló anteriormente, en el S. XXI la escuela secundaria se volvió un tema central en Argentina. Esto tuvo su expresión también en el campo académico, en el que se desarrolló una vasta producción sobre el tema a partir del estudio de diversas dimensiones como por ejemplo el formato escolar en sus aspectos organizativos y académicos (Acosta, 2022; Gutiérrez, 2022; Krichesky, 2014; Southwell, 2011; Terigi, 2008; Tiramonti, 2011); las desigualdades y la inclusión en relación con este nivel educativo (Carlachiani, 2021; Dussel, 2014; Gióvine y Martignoni, 2011; Gluz y Rodríguez Moyano, 2014; Grinberg, 2009; Pinkasz, 2013); las trayectorias estudiantiles y la identificación de “puntos críticos” en los recorridos escolares de niños, niñas y jóvenes para alcanzar la plena inclusión (Terigi, 2015; Steinberg, 2014; Briscioli, 2016; Terigi y Briscioli, 2020); entre otros.

A su vez, se desarrollaron numerosos estudios que sistematizaron y analizaron las políticas para la escuela secundaria a partir de la sanción de la obligatoriedad (Gorostiaga, 2012; Mas Rocha et al., 2012; Miranda, 2013; Schoo, 2013). Dentro de este último grupo, es posible identificar algunos estudios que abordaron las iniciativas públicas desde la perspectiva de las “trayectorias de políticas” (Bocchio et al., 2016; Bocchio y Grinberg, 2020; Miranda, 2013; Miranda y Lanfri, 2017), entre ellos, el de Krichesky y cols. (2021), que aborda el mismo caso y arriba a resultados congruentes con los nuestros, que se complementan.

Es en esta perspectiva en la que se inscribe la investigación y el artículo. Visibilizar las trayectorias de las políticas permite identificar las diferentes arenas en las cuales se definen, desarrollan y ponen en acto las acciones que se impulsan desde el Estado, en los distintos contextos de realización de la política, desde el ámbito gubernamental hasta el escolar.

La perspectiva de “trayectorias de la política” de Ball constituye un aporte sustantivo para ello (Ball, 2002; Beech y Meo, 2016; Bocchio y Miranda, 2018; Miranda y Lanfri, 2017), que permite “superar las visiones lineales y simplistas de la ‘implementación’, en las cuales se analizan las políticas como una producción acabada del estado que las escuelas implementan o no” (Beech y Meo, 2016, p. 3). En particular, la consideración del contexto de la práctica y la “puesta en acto” resultaron fértiles para la investigación.

---

<sup>3</sup> Datos para Argentina 2022. SITEAL, IIEP-UNESCO. Consulta el 25 de marzo de 2024. <https://siteal.iiep.unesco.org/>

Como señalan Bocchio y cols. (2016), la noción de “puesta en acto” así como el contexto de la práctica permiten interpelar a las políticas educativas desde el punto de vista de sus efectos en las instituciones educativa y sus actores:

*... ‘poner luz’ sobre cómo llega la reforma a la escuela, es un modo de visibilizar que hay responsabilidad política en los efectos que producen las reformas en las escuelas... En otras palabras, el contexto de la práctica y el análisis de la puesta en acto de las políticas permiten leer políticamente la reforma cuando sale del escritorio y llega a las escuelas. (p. 17)*

Asimismo, en relación específicamente con la escuela secundaria, la investigación retomó las dificultades identificadas por la literatura especializada en las últimas décadas. Existe un amplio consenso en reconocer como obstáculos una serie de arreglos comprendidos en el patrón organizacional de la escuela secundaria tradicional argentina. De acuerdo con Terigi (2008), este patrón está conformado por: 1. un plan de estudio organizado por disciplinas, que responde a la división del conocimiento de finales del siglo XIX; 2. una organización del saber que guarda una fuerte correspondencia con la formación de los profesores en especialidades fuertemente delimitadas; y 3. la organización del trabajo docente por tiempos rentados que espejan la carga horaria de los planes de estudio. En la educación secundaria, estos tres rasgos se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman una estructura de difícil modificación.

Nos interesa destacar el tercer punto. La contratación de profesores se organiza por horas de clase efectiva frente a estudiantes (no por cargo) lo que genera una fragmentación del trabajo en numerosas escuelas y grupos-clase, y la falta de tiempo rentado para dedicar a otras tareas institucionales o vinculadas con la enseñanza como la planificación, el seguimiento de estudiantes, la corrección, el diseño de actividades, etc. Estas condiciones impiden un mejor seguimiento de los estudiantes y limitan las posibilidades de que las y los docentes introduzcan cambios en sus formas de trabajo o intercambien con pares sobre la enseñanza o el estudiantado.

### 3. Métodos

Como señalamos en el apartado anterior, la perspectiva asumida en la investigación fue la de trayectorias de políticas, comprendiendo que las políticas no se despliegan en el vacío, sino que las instituciones y los sujetos inciden en las formas que ellas van adoptando. Siguiendo a Ball (2002, p. 24), “dadas las constricciones, las circunstancias y las condiciones prácticas, la traducción de la cruda y abstracta simplificación de los textos políticos en prácticas interactivas y sustentables implica pensamiento productivo, invención y adaptación”. Por ello, el propósito fue tanto reconstruir la propuesta oficial de la política como identificar y analizar los sentidos, los conflictos, los acuerdos y las traducciones que forman parte de la comprensión y producción de la política en las distintas escalas de concreción, incluida la institución escolar.

El diseño del proyecto de investigación fue el de un estudio de caso único –el Programa Escuelas Promotoras (PEP)– de tipo instrumental (Stake, 1998), ya que la finalidad no fue sólo la comprensión del caso, sino la producción de conocimiento sobre las políticas públicas para garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria y su puesta en acto en las escuelas.

La investigación desarrollada fue de corte cualitativo, orientada a describir e interpretar las definiciones establecidas en las políticas educativas vinculadas a las reformas del nivel secundario, en sus diversas trayectorias y contextos. Buscamos describir de manera densa y compleja las formas en que estas políticas se definen y desarrollan en

los diversos niveles de estatalidad y se materializan en las escuelas. Según Hernández Sampieri y cols. (2014, p. 80), “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de (...) los procesos (...) que se sometan a análisis”.

Desde la perspectiva interpretativa, el foco estuvo puesto en comprender y analizar los sentidos que asumen estas iniciativas y las regulaciones que buscan instaurar sobre las escuelas, el trabajo docente y las trayectorias de estudiantes, lo que implica considerar los procesos, los sujetos y sus prácticas, y los sentidos que les otorgan, así como visibilizar las heterogeneidades y complejidades (Achilli, 2010). Estas decisiones teórico-metodológicas suponen un “ida y vuelta” entre teoría y empiria; es decir, una lógica espiralada analítica e interpretativa (Sirvent, 2006) que, partiendo de supuestos generales, aborda el caso en el terreno y, con base en el análisis de los datos obtenidos, reformula o complejiza las hipótesis originales para volver al trabajo en terreno.

El diseño contempló el estudio del caso en distintas escalas o contextos de producción de la política, de acuerdo con la perspectiva de trayectorias de políticas. Por un lado, la formulación de la política en la escala provincial y su relación con el contexto nacional. Por otro lado, la implementación en el municipio de Merlo, más específicamente, en dos escuelas de este distrito, donde se abordó la “puesta en acto” de la política. Estas instituciones se seleccionaron tomando como criterio el tiempo de participación en el caso de estudio.

El diseño combinó diferentes técnicas de obtención de información: relevamiento documental y entrevistas en profundidad a informantes claves. Se llevó a cabo una indagación y sistematización documental exhaustiva en las escalas provincial y nacional, identificando 54 documentos programáticos, legales, informes de gestión, resoluciones y comunicaciones de tipo operativo y pedagógico destinados al nivel distrital y escolar. Asimismo, se reunieron 7 proyectos interareales o de integración, 2 registros de calificaciones y 2 rúbricas elaborados en el marco del PEP por distintos docentes de las dos escuelas seleccionadas.

En cuanto a las entrevistas en profundidad a informantes claves, se llevaron a cabo en relación con la escala de la gestión provincial –2 integrantes del equipo que diseñó e implementó el PEP en la Dirección Provincial de Educación Secundaria– y en la escala escolar –2 integrantes del equipo directivo en ambas instituciones, 5 docentes de aula y 3 docentes “PAT” (una figura docente creada por esta política; ver más adelante)– complementadas con 4 registros de campo.

La estrategia de análisis, atendiendo a la diversidad de fuentes, fue el análisis de contenido, que permite considerar interpretativamente los aspectos manifiestos en los registros de entrevistas y en los documentos, así como los latentes y pertenecientes al contexto en que dichos textos se inscriben (Piovani, 2007; Sautu, 2003).

## 4. Resultados

### 4.1. *El programa escuelas promotoras*

En diciembre de 2015, tanto a nivel nacional como en la PBA, asumió un nuevo gobierno de una fuerza política de derecha, lo que implicó un cambio significativo respecto de la década previa que había sido de continuidad de gobiernos progresistas.

Pasados sólo dos meses, el Consejo Federal de Educación (CFE)<sup>4</sup> aprobó la Declaración de Purmamarca, que establecía, entre otros compromisos, el de “asegurar el ingreso, la permanencia y egreso para la totalidad de los/as estudiantes de la educación secundaria, impulsando propuestas diversificadas que atiendan sus intereses y promuevan el desarrollo de capacidades y el aprendizaje de saberes prioritarios”. Poco después, se aprobó el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución N.º 285/16), que definía los ejes centrales para la política educativa nacional, con un fuerte énfasis en los aprendizajes para garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso en la educación obligatoria, y para lograr “condiciones de equidad en el acceso a aprendizajes significativos” (p. 11), así como el fortalecimiento y la innovación en las prácticas de enseñanza.

Al año siguiente y como parte de la implementación del Plan Estratégico, se lanza una política específica para la escuela secundaria –la Secundaria Federal 2030– y el CFE sanciona la Resolución N.º 330/17 “Secundaria 2030. Marco de Organización de los Aprendizajes”, que estipulaba que en los planes jurisdiccionales 2018-2025 que las provincias debían formular, se debían plantear acciones tendientes a promover cambios en 4 dimensiones: 1. la organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; 2. la organización del trabajo docente; 3. el régimen académico; y 4. la formación y el acompañamiento profesional docente.

En este marco, en 2018 la PBA impulsa una política inicialmente nominada como “Nuevo formato para la escuela secundaria” (Resolución N.º 748/2018 de la Dirección General de Cultura y Educación de la PBA), posteriormente redominada como “Experiencia educativa: Escuelas Promotoras para la escuela secundaria” (DGCYE, Res. 5222/18) y conocida como Programa Escuelas Promotoras (PEP).

En sus orígenes, fue presentada como una propuesta de alcance universal con una implementación escalonada. Sin embargo, al momento de iniciar, se planteó trabajar en 300 escuelas públicas y 287 privadas como una experiencia piloto, que luego fue ampliada a un total de 900 instituciones en 2019<sup>5</sup>. Asimismo, al finalizar 2018 se especifica que las escuelas deberían solicitar sumarse al PEP de modo que el proceso de incorporación de instituciones educativas estatales y privadas continuó por adhesión voluntaria mediada por la aprobación de la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia (DGCYE, Res. 5222/18).

El PEP tuvo como propósito “implementar modificaciones en el formato de la escuela secundaria”, “promoviendo otras formas de organización para enseñar y aprender” con el fin de favorecer la trayectoria escolar de los estudiantes. El foco estuvo puesto, sin embargo, en el primer ciclo de la escuela secundaria, debido a las dificultades específicas en el ingreso al nivel, y expandiéndose luego de manera progresiva: en 2018 en 1º año de la escuela secundaria, en 2019 en 2º año y en 2020 en 3º.

Si bien la propuesta original era continuar en el ciclo orientado, en diciembre de 2019 hubo un cambio de gobierno tanto en la provincia como a nivel nacional, que

---

<sup>4</sup> Argentina es un país federal, con 24 jurisdicciones –23 provincias y la Ciudad de Buenos Aires– que son las responsables directas de la educación. El Consejo Federal de Educación es un órgano colegiado, integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción, donde se acuerdan lineamientos de política y se aprueban resoluciones que son de aplicación obligatoria.

<sup>5</sup> Según Krichesky y cols. (2021), considerando los datos de 2017, el PEP alcanzó a una matrícula cercana a un 10% y a un 20 % de las escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Provincia.

determinó no continuar con la expansión y, finalmente, el programa se discontinuó al cierre de 2021.

De acuerdo con los lineamientos del PEP, las escuelas debían elaborar un Proyecto Institucional, desarrollar estrategias de articulación con el nivel primario y realizar la “semana de recibimiento” para los ingresantes a 1er año. Asimismo, incorporaba tres componentes centrales:

- La creación de una figura específica, el “Profesor Acompañante de las Trayectorias”, conocido como PAT. Su tarea consistía en hacer un seguimiento y sostener una mirada integral sobre los jóvenes a lo largo de todo el ciclo básico (volveremos sobre esto más adelante).
- El desarrollo de prácticas pedagógicas a partir de “saberes integrados”, con estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en problemas o proyectos específicos, planificadas y evaluadas de manera colegiada por el cuerpo docente.
- La implementación de una propuesta colegiada de evaluación, acreditación y promoción, que incluía la utilización de diversas matrices de evaluación elaboradas a tal fin.

Para el desarrollo de estas tareas se asignaron a los docentes que participaban dos módulos (que equivalen aproximadamente a 2 horas reloj). En ese tiempo se debía realizar una reunión obligatoria semanal fuera del horario escolar.

Este programa puede ser comprendido como un analizador de cómo se ha ido tramitando en los últimos años la obligatoriedad de la educación secundaria (Briscioli y Schoo, 2023). A diferencia de otros programas de baja escala que plantearon variaciones centradas en el modelo organizacional (asistencia, cursada, entre otros), el PEP se presentaba con una lógica refundacional apoyada en discursos ligados a la innovación pedagógica y la concepción de “aprendizaje basado en proyectos”, que implicaba el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre docentes.

Si se mira el conjunto de las políticas para la escuela secundaria desarrolladas en Argentina en los últimos 20 años, es posible distinguir entre políticas universales, es decir iniciativas destinadas al conjunto de las instituciones, docentes y estudiantes del nivel; políticas focalizadas, cuyo alcance se delimita en torno a determinadas problemáticas o características de la “población foco”; y políticas de baja escala, que estuvieron dirigidas a un conjunto más o menos acotado de escuelas por la imposibilidad (sea financiera o de equipos técnicos) para abarcar un campo mayor o por decisión de estrategia política. El caso que aquí traemos fue una política de baja escala.

Las políticas universales fueron pocas, pero de gran envergadura. Por el contrario, las políticas de baja escala fueron muy numerosas, tanto a nivel nacional como provincial, y se volvieron la principal lógica política desde 2015 hasta la pandemia. Esto no significa que no tuvieran impacto. Tanto por lo que construyen en conjunto como por lo que aportan a instalar en términos discursivos y simbólicos, adquieren una presencia que excede lo que los números pueden hacer parecer.

#### **4.2. La “puesta en acto” de la política: el PEP en la escuela**

Como fue explicitado en apartados anteriores, el “contexto de la práctica” y la “puesta en acto” de las políticas son categorías propuestas por Ball para resaltar cómo en las escuelas hay producción en el paso del texto de la política a las acciones concretas,

alejándose de la idea de implementación como perspectiva analítica (Miranda, 2011). A continuación, se comparten algunos resultados vinculados con la “puesta en acto” que surgen del análisis de documentos y entrevistas de la escala escolar.

#### 4.2.1. Sobre el trabajo docente y el desarrollo del programa

El PEP, al igual que muchas de las políticas impulsadas a lo largo del país con el objetivo de transformar la educación secundaria, recurrió a la asignación de “horas extras” a docentes. Como se mencionó, en Argentina, en la gran mayoría de los casos, la contratación docente en secundaria se realiza por horas frente a curso, lo que lleva a que la mayor parte del profesorado trabaje en varias escuelas y circule por distintas instituciones a lo largo de la semana. Por ello, introducir “horas extras” refiere a un tiempo reconocido y remunerado que no es de dictado de clase y a la posibilidad de una mayor dedicación a una escuela. Sin embargo, en general estos nombramientos suelen ser acotados y quedar por fuera de la regulación del trabajo docente, en forma provisoria e interina, sin estabilidad. El PEP no fue la excepción. Estas horas extras fueron sólo 2 horas reloj semanales, asignadas de modo precario y con un pago tardío que fue concretado varios meses más tarde.

Así, por las condiciones recién descriptas, fue muy difícil coordinar estas “horas extras” en clave institucional y, de acuerdo con la información obtenida en las entrevistas, tanto en las dos escuelas estudiadas como en otras instituciones la implementación de la política terminó apelando a cierto voluntarismo y confianza de que las y los docentes se involucrarían en la tarea por sus propias motivaciones, más allá de las condiciones de trabajo precarias.

La mayoría de los relatos muestran mucho entusiasmo con las actividades realizadas y la posibilidad de constatar que las y los estudiantes pueden sostener su cursada bajo estas nuevas condiciones. Asimismo, aparece la motivación de juntarse con otras/os docentes a planificar conjuntamente, evaluar de manera colegiada y compartir actividades cotidianas:

*Fue una propuesta distinta que la verdad que nos entusiasmaba desde el punto de vista que por fin íbamos a tener un espacio para encontrarnos, que justamente es lo que nos cuesta como docentes con los horarios cuando tenemos varias escuelas. Entonces, tener un espacio de encuentro fue sumamente valioso. Nos reunimos los sábados. (Docente 1, escuela A)*

Simultáneamente, estas mismas condiciones de trabajo hicieron que fuera difícil encontrar momentos de encuentro aún con las “horas extra”. Así, en una de las escuelas y no sin resistencias, se decidió que estos espacios se realizaran los sábados. Luego las reuniones fueron quincenales y, finalmente, al reducirse la cantidad de docentes que participaban, lograron encontrar un día de reunión en la semana:

*...este proyecto, muy ambicioso, después fue cambiando. No había dinero, ustedes saben que siempre hay recorte educacional. (En 2020) nos sacaron los dos módulos a todos los profesores. Solamente dejaron y pagaron dos módulos a las materias básicas: Matemática, Sociales, Naturales y Prácticas del Lenguaje. Y ahí se hizo el quiebre. (PAT 1, escuela A)*

En la otra escuela también consideraron encontrarse los sábados debido a las dificultades para congeniar horarios. Sin embargo, frente al inconveniente de que la escuela no iba a estar abierta, lograron organizarse para que estos espacios fueran en día de semana pero resignando tiempo (encuentros más cortos) y participación (algunos docentes no podían estar).

Contar con tiempo de encuentro y trabajo conjunto en la escuela secundaria es una deuda que el PEP, así como otros programas, tomó en consideración. En las

entrevistas resultó evidente que esta posibilidad aportó a la mejora del trabajo y, en un sentido más amplio, a que la tarea se resignificara.

No obstante, junto a cierta visión positiva del trabajo en diálogo con colegas, también se mostraron las dificultades vinculadas con encontrar tiempos en común, verse en la obligación de asistir a la escuela fuera del horario o tener que acordar sobre temas que hasta ese momento definían individualmente. El trabajo de campo permitió entrever los matices de una experiencia de trabajo intensiva y acotada en el tiempo.

Asimismo, debe destacarse que las y los docentes de 1er año y luego de 2do, fueron sumados compulsivamente a la implementación, una vez que la dirección de la escuela había aceptado ser parte del programa. Seguidamente, llegaron materiales y tuvieron una jornada a inicios de año, a partir de lo cual tuvieron que organizarse institucionalmente para trabajar de un modo novedoso, sin mediar otras instancias. En una de las instituciones, relataron que hubo quienes no tomaron el cargo para evitar participar de la experiencia.

De esta manera, se plantea la discusión en torno a un tema recurrente en las políticas de los últimos años que se hace presente en el PEP: los continuos requerimientos a profesores de pensar otras formas de enseñar y de evaluar sin cambiar sus condiciones de trabajo, así como el envío de documentos con lineamientos pedagógicos y ejemplos de propuestas sin contemplar instancias de formación y organización específicas.

En esta línea, la distinción entre *modelo organizacional* y *modelo pedagógico* (Terigi, 2008) ofrece una perspectiva de análisis para entender por qué, pese a tantos cambios como impulsan hace tiempo las políticas educativas, las cosas parecen no mejorar, o no lo hacen a la velocidad y con la profundidad que se espera. La hipótesis es que la introducción de innovaciones en las políticas produce modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, pero no logra impactar en el modelo pedagógico predominante; en parte debido a que muchas propuestas de cambio organizacional encierran una gran complejidad que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas analizados (Terigi, 2016). Ello se constata, por ejemplo, cuando se apela al trabajo interdisciplinar por proyectos o bien evaluar a los estudiantes de manera colegiada; ambos dispositivos planteados como buenos en sí mismos y, por lo tanto, como si no fueran el resultado de complejos procesos por construir.

Terigi (2010) advierte sobre la necesidad de producir saberes profesionales, pedagógicos y didácticos para los modelos pedagógicos requeridos, habida cuenta de los diferentes tiempos de aprendizaje. La investigación permite también advertir la importancia de observar la responsabilidad política de acompañar los procesos de transformación de las condiciones de enseñanza y escolarización tendientes a avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación (Briscioli, 2023a).

#### 4.2.2. *La figura del PAT como articuladora de la política a escala local*

El PEP creó una figura de seguimiento de las y los estudiantes: el Profesor Acompañante de Trayectorias (PAT). Esta creación responde al foco que esta política tuvo en el ingreso al nivel y la articulación entre la escuela primaria y la secundaria, y en el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.<sup>6</sup> Cada cohorte contaba con un

---

<sup>6</sup> Dentro del eje “Acompañamiento a las trayectorias” se incluye la tarea de fortalecer “el seguimiento de los estudiantes a través de un docente de la institución, denominado Profesor Acompañante de Trayectorias (PAT), que tendrá la función de acompañar las trayectorias del grupo durante todo el ciclo básico, articulando su tarea con el equipo de conducción, los profesores del curso, el EOE, los

PAT que concentraba un conjunto de tareas y funciones en vínculo con otros actores institucionales: “Lo interesante de esto es que acompañabas a los chicos tres años. Y que ibas a estar con todo el equipo, no era sola. Porque es muy difícil trabajar sola” (PAT 1, escuela A). Para el desarrollo de esta tarea, se le asignó a cada PAT un mínimo de cuatro módulos (8 horas reloj) otorgados en función de la cantidad de estudiantes a cargo<sup>7</sup>.

En las entrevistas y documentos, el PAT aparecía como una figura destacada por su posibilidad de hacer un seguimiento y sostener una mirada integral de cada estudiante. De este modo, se constituyó en un rol con tareas novedosas en relación con las condiciones y posibilidades de los demás profesores y profesoras. Quienes desempeñaron esas funciones se volvieron referentes para los grupos que tenían a su cargo, debido a que se ocupaban de seguir o reconstruir el vínculo con lo escolar, cuando era necesario, mediante un sostenimiento socioafectivo con cada estudiante y sus familias. A la vez, mediaban con el equipo directivo y el equipo docente. Así, el PAT se volvió una figura clave.

Para la elección de los PAT se establecía que debían ser trabajadores de la escuela con un año de antigüedad como mínimo, presentar a las autoridades un proyecto encuadrado en la definición institucional y realizar una entrevista. Como documentamos en investigaciones anteriores (Finnegan et al., 2019), cuando estas propuestas “llegan” a las escuelas, los equipos directivos suelen convocar a docentes o personas que trabajan en la escuela en función de un conjunto de atributos que consideran pertinentes para ocupar este tipo de roles. En una de las escuelas, la figura de las PAT fue asumida por dos preceptoras<sup>8</sup>. El hecho de que fueran preceptoras permitía organizar los tiempos en función de las distintas demandas que, de otra manera, teniendo horas de clase a cargo, hubiera sido más complejo.

En las entrevistas se hace referencia a la fuerte demanda de reuniones convocadas por las autoridades provinciales así como a instancias de formación y de intercambio con otras y otros PAT del distrito en las que fue tomando forma la tarea a desarrollar.

Como se mencionó, se les asignaron módulos en función de la cantidad de estudiantes que debían acompañar que, de acuerdo con las entrevistas realizadas, no alcanzaban para abarcar la cantidad de tareas que implicaba la función:

*A nosotros se nos pagaban siete módulos, más siete módulos pero claro, nosotros es todo el día con el celular prendido a toda hora, los padres y el equipo de orientación .... Entonces, hacíamos reuniones, nos comunicábamos por teléfono.*  
(PAT 1, escuela A)

Como vemos, la construcción del rol implicó un trabajo artesanal con un amplio abanico de tareas asignadas y autoasignadas para las cuales las horas de trabajo

---

preceptores, las familias y otras instituciones vinculadas. El PAT construye una mirada integral sobre las trayectorias escolares que implica una doble consideración: académica y vincular. Su labor será: guiar, orientar y ayudar a construir el rol de estudiante secundario, potenciar y sostener sus trayectorias escolares reales, favorecer la articulación interna de la propuesta pedagógica, intercambiar e informar acerca de buenas prácticas, entre otras acciones” (DGCYE Res. N° 5222/18, Anexo 1).

<sup>7</sup> El PEP establecía la cantidad de Módulos Institucionales Semanales que se asignaba a cada PAT en función de la cantidad de estudiantes (DGCYE Res. N° 5222/18, Anexo 1). Por ejemplo, a docentes con hasta 30 estudiantes de 1er año, se le asignaban 4 módulos; más de 80 estudiantes, 10 módulos.

<sup>8</sup> En Argentina, la figura del preceptor desarrolla múltiples tareas dentro de la escuela secundaria, pero no imparte clases ni es responsable de la enseñanza. Tiene a cargo uno o más cursos, se desempeña a lo largo de toda la jornada escolar y se ocupa de distintas tareas administrativas (asistencia, pasar notas) y de disciplina.

asignadas eran notoriamente insuficientes. Desempeñarse como PAT implicaba comunicaciones permanentes por Whatsapp, reuniones con las familias, con equipos de orientación de las escuelas donde habían cursado las y los estudiantes previamente, con docentes de la escuela actual, con el equipo directivo, pero también asumir tareas que claramente excedían lo definido en los términos contractuales, como la articulación con distintos actores del sistema educativo y con otras instancias estatales cuando se trataba de abordar problemáticas sociales extremadamente complejas o de ofrecer actividades que permitieran ampliar los horizontes culturales y sociales de esas y esos jóvenes:

*Íbamos a buscar ayuda afuera. Porque hemos tenido problemáticas de drogas, de chicos que por ahí estaban pasando una mala situación y los padres están desesperados porque no saben qué hacer. Nos venían a pedir ayuda a nosotras. Entonces, ¿qué hacía el equipo de orientación? Se conectaba con el Centro de Adicción .... El equipo de orientación empezó a mandar, acompañaba a esa madre .... También pedimos ayuda para que vengan a dar clases sobre sexualidad, sobre el cuidado del cuerpo .... Porque también esto es importante, que el Estado se comprometa con la escuela. Y bueno, lo íbamos a buscar. También fuimos a buscar un lugar donde los chicos puedan, para no estar en la calle porque los padres también nos pedían, me acerqué al centro de la juventud y decirles, les traje folletos, les expliqué la Escuela Promotora y bueno, les traíamos a los chicos para que se anoten en talleres de baile, cocina. Todo eso hacíamos. (PAT 1, escuela A)*

En todos los casos, aparece la motivación del pago extra por el rol, pero adquiere especial relevancia el sentido de la tarea, romper con la inercia de la cotidianidad escolar, más aún cuando lo que se hace se considera que “funciona”, que produce identificación con el Programa.

*Nos involucrábamos mucho. Hacíamos domicilio. Hacíamos, más allá de estar acá en la escuela, lo enfocábamos por el ámbito de que la familia también se acerque, esté interesada por lo que le ocurra a su hijo porque no era solamente lo pedagógico, lo escolar. Eran otras miradas también y la verdad que funcionó. Es el día de hoy, justamente, nos dicen los alumnos que extrañan eso que estamos encima, atrás, estudiaste, no estudiaste, hiciste, no hiciste, entregaste, no entregaste, de llamar constantemente, de hablar con los docentes, porque nosotras también hacíamos nexos con los docentes. ... Y la verdad que los profes siempre bien dispuestos también. ... se logró eso. Ese lindo clima de trabajo entre toda la escuela ... La verdad que trabajamos mucho con el equipo de orientación también. Así que, yo lo extraño. (PAT 2, escuela A)*

Es interesante resaltar que quienes ocuparon ese rol en las escuelas donde se hizo trabajo de campo, destacaron tener cierta sensibilidad y compromiso social, y que fue por ese motivo que fueron convocadas por los equipos directivos para presentarse al concurso. En los relatos, la política aparece como una acción que se sostuvo por un compromiso “militante”, del orden del activismo social, que arraiga en diferentes significados a continuar explorando. Uno de ellos refiere a constituirse como un referente para los y las estudiantes en múltiples sentidos: para definir una propuesta de cursada escolar específica acorde con un proceso de recuperación de drogas o con otras circunstancias tales como embarazos o estudiantes que fueron madres/padres; realizar enlaces con distintas instituciones para abordar temas que consideraban de interés para los jóvenes; generar espacios de diálogo para conocer sobre sus vidas, incluso para ser escuchados sobre el desempeño de sus docentes. En este punto, las PAT parecen haber funcionado también como articuladoras y potenciadoras de la tarea de las y los adultos de la escuela. De allí la puesta en valor del espacio de reunión semanal para circular información sobre la situación de los estudiantes, cuestiones que, como señalan, suelen quedar invisibilizadas en la educación secundaria:

*...la interacción del PAT con la familia era fundamental porque vos conocías todo de todos, toda la familia, cómo estaba compuesta, cuáles eran sus situaciones problemáticas, los cambios que podía haber en los chicos. Porque viste, capaz en secundaria pasa... Nosotros, en ese momento, no teníamos equipo de orientación, entonces muchas cosas pasan desapercibidas. (PAT 1, escuela B)*

Estos diálogos entre los docentes facilitaron el intercambio de información que permitió estar más atentos a las situaciones particulares de las y los estudiantes, y realizar el enlace con los docentes. Una PAT describe la tarea como “era el pico acá en la cabeza todo el tiempo” (PAT 1, escuela B), refiriendo a la imagen de un pájaro carpintero, una manera gráfica de ilustrar el constante recordatorio a docentes sobre información que consideraban importante en torno a los chicos.

La relación de las PAT con las familias y con los mismos estudiantes, a su vez, parece haber puesto en evidencia actitudes muy naturalizadas de algunos docentes sobre las cuales esta figura podía operar con base en su función de articulación:

*El rol nuestro era estar en todos los lugares y si había alguien que no se comprometía [refiere a profesores] lo íbamos a buscar. ...[pedían la planilla de calificaciones] algo tenías que haber hecho, no podés tener a todos desaprobados. ...Pero no solamente nosotras, también el director, la vicedirectora porque no era mi trabajo cuestionar al profesor, pero bueno. (PAT 1, escuela A)*

*...nosotros conversábamos con los alumnos muchísimo y ellos mismos nos decían que el profesor no explica, no enseña, no entrega el material, no se comunica con nosotros. ...Entonces no había manera de no enterarnos si el docente estaba cumpliendo con su función o no. ...después también vos veías la planilla de calificaciones, cuando la pedíamos, todos desaprobados. ¿Y qué hiciste vos? Ahí defendíamos a los chicos a muerte... O no saberse el nombre y apellido. (PAT 2, escuela A)*

Estos comentarios reflejan las tensiones que atravesaron que, sin embargo, pudieron sortearse a lo largo del tiempo. En esta escuela, las PAT realizaban informes sobre cada uno de los jóvenes, atendiendo a sus situaciones vitales. Ese material era entregado a las y los profesores, lo cual les sintetizaba información y una mirada integral por alumno/a que, por la dinámica de trabajo, los propios docentes no lograban conocer. El trabajo realizado es echado en falta por las y los docentes que participaron de esta experiencia y, de acuerdo con las TAP, el acompañamiento realizado fue nodal para el sostenimiento de la asistencia y aprobación del ciclo escolar. Este diagnóstico lo construyen en función de sus experiencias en otros programas en los que registran una importante deserción escolar.

En la escuela B, en cambio, el trabajo parece haberse centrado más en función de las demandas de los profesores:

*Si algún profe necesitaba que yo citara algún papá, hablar con la familia, ver qué estaba pasando, hablar con el alumno primero, mediar, ver si podíamos mediar algo. Si algún alumno tenía algún contenido que no lo entendía, bueno, hacíamos de maestra particular, trabajábamos sobre ese contenido. Si alguna profe nos pedía algo específico decir "bueno, a ver tal cosa, tal alumno", lo hablábamos, lo trabajábamos. (PAT 1, escuela B)*

Por tanto, se puede plantear como hipótesis que el PEP se constituye en una propuesta con grandes propósitos de transformación de la dinámica escolar, sostenido con algunos pocos módulos en personas muy comprometidas. Queda la pregunta sobre qué huellas dejó ese trabajo colaborativo. A partir de las voces de nuestras entrevistadas se podría sostener que aquello que ya funcionaba antes de la aparición del PEP siguió con su dinámica y sus vaivenes, especialmente por las consecuencias en el trabajo docente que trajo aparejada la pandemia y la suspensión de clases presenciales. Pero fundamentalmente, la articulación entre actores sostenida por las PAT y los equipos directivos parece haberse desvanecido con su finalización.

#### 4.2.3. Sentidos en torno al acompañamiento y los logros del PEP

En los últimos años, algunas palabras se convirtieron en términos protagónicos de las políticas educativas para la escuela secundaria en Argentina. Son palabras que en los cotidianos escolares se van asociando con nociones y sentidos diversos e incluso contradictorios, pero que expresan las maneras en que se tramita y se comprende la obligatoriedad de la educación secundaria, especialmente en el marco de programas que hacen foco en jóvenes de sectores subalternos con recorridos educativos discontinuos. Una de ellas es la de *acompañamiento*.

*Eso de estarles encima. Les cuesta, muchos no sabían leer, escribir. La importancia de tener a alguien atrás que se interesaba por ellos y que terminen la escuela, pero que terminan aprendiendo.* (PAT 2, escuela A)

El acompañamiento se traduce en ese seguimiento minuto a minuto, ese “estar encima” para que el estudiante se acerque al ideal de alumno construido históricamente: que asista, tenga una conducta disciplinada y apruebe las asignaturas (Schoo, 2016). A ello se le suma un componente emocional –que aparece en las PAT y docentes, pero también en quienes impulsaron el programa y en algunos documentos– relacionado con cierta reparación para con las y los de jóvenes con trayectorias que expresan acercamientos frustrados a las instituciones educativas:

*Se creó un vínculo especial. Estoy, me importas, estoy detrás tuyo, que significó lo que significa en cualquier familia cuando hay problemas con adolescentes, ¿no?* (Docente 1, escuela A)

*Estos chicos que repiten, repiten ¿qué palabra, no? Qué fracaso. Vienen con una mochila. Ellos sienten el fracaso porque las escuelas los toman como que ya no pertenecen a su escuela porque están desfasados de edad y esta escuela los recibe. Y había que sacarles ese fracaso de encima. Ese era el trabajo de la PAT. Incentivarlo junto a los profesores.* (PAT 1, escuela A)

La escena del viaje a Mar del Plata<sup>9</sup> se repite en los testimonios de las y los docentes como un espacio de reconocimiento de todo el recorrido realizado:

*Cuando van a Mar del Plata y se sienten en ese proyecto de exponer todo y que los escucharon porque la inspectora y todo el grupo de gente que estaba ahí los escuchó a cada uno, los filmaron. Se sintieron tan importantes que cuando vinieron acá, vinieron, imaginense, con una expectativa, pero lo mejor fue cuando pasaron de año.* (PAT 1, escuela A)

La lectura de que el PEP fue un éxito se enlaza con la ampliación del programa a otras escuelas pero también con los resultados logrados con alumnos y alumnas. En la escuela A el “éxito” es medido en términos de la cantidad de jóvenes que continuaron estudiando (muy en contraste con el desgranamiento que solía haber en esa institución). En la escuela B, además de destacar el sostenimiento de la matrícula, manifestaron que “los mejores cursos que tenemos en la escuela hoy en día son los cursos que tuvieron esa experiencia” (PAT 1, escuela B). Estos resultados se explican, de acuerdo con los entrevistados de escuelas y de la gestión, en el “acompañamiento” que permitió el programa y en las formas de abordar los contenidos y de relacionarse:

*Son chicos que se acostumbraron, notabas, por ejemplo, ese año en los de primero, que podían interrelacionar los temas que se iban dando, la interdisciplinariedad se veía pero claro en el trabajo cotidiano de los chicos. Se veía muy claro. Y el acompañamiento del P.A.T en el tema entre los alumnos, docentes, los padres, la familia, era muy notable la diferencia con otros cursos.* (PAT 1, escuela B)

<sup>9</sup> En septiembre de 2018 se realizó un viaje a Mar del Plata, ciudad balnearia. Participaron 150 jóvenes de 1er año de 15 escuelas que participaron en el PEP. Entre otras actividades, los estudiantes expusieron algunos de los proyectos de saberes integrados. <https://abc2.abc.gob.ar/escuelas-promotoras>

El compromiso particular o esfuerzo “extra” requerido para trabajar en las escuelas que forman parte de este tipo de iniciativas (Briscioli, 2016; Peniche Cetzal et al., 2020) acotadas o de baja escala, y las estrategias “de personalización de los vínculos” entre docentes y estudiantes desplegadas (Nobile, 2012) dan cuenta de cierto carácter excepcional exigido para formar parte del equipo docente de estas experiencias. Y por lo mismo, se evidencia que existe algo del orden de lo “intransferible” de las mismas, que vuelve difícil pensar que puedan replicarse y/o escalar al conjunto del sistema educativo en esas mismas condiciones (Briscioli, 2024).

### ***4.3. Los límites de la política y las tensiones en su “puesta en acto”***

A pesar de su escala acotada –como se señaló, sólo alcanzó un 20 % de las escuelas– el programa se fue diluyendo por cuestiones internas de gestión de las políticas. Por un lado, surgió en paralelo una iniciativa impulsada por otra Dirección dentro de la gestión provincial –la Red de Escuelas de Aprendizaje– que si bien estaba destinada a todos los niveles obligatorios, se superponía con algunos de sus propósitos. Por otro lado, hubo un cambio en un cambio en la gestión de la Dirección General de Escuelas y, por ese motivo, también se alejó la que había sido hasta ese momento la principal autoridad de la Dirección provincial de Secundaria, que fue quien había impulsado el programa. Finalmente, se presentaron dificultades para sostener el financiamiento del PEP en el segundo año de su implementación, en un contexto más amplio de restricción presupuestaria provincial y nacional. Este conjunto de cuestiones pone en evidencia la fragilidad de este tipo de iniciativas creadas para avanzar hacia el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario pero atadas a los ciclos de las políticas (Briscioli y Schoo, 2023).

Concretamente, en su corta duración, el PEP fue cambiando algunas cuestiones centrales: en 2018 a las y los docentes de 1er año que participaron se les asignaron dos módulos semanales para la realización de reuniones para la planificación conjunta, la elaboración de proyectos y la evaluación colegiada, entre otras tareas. En 2019, estos módulos se pagaron sólo a algunos docentes y se suspendieron en todos los demás casos. A lo anterior se sumaron las demoras muy significativas en los pagos (cobraban entre 4 y 9 meses más tarde).

Como se analizó, en este tipo de programas se apela a cierto voluntarismo e involucramiento de las y los docentes aún en las condiciones de trabajo precarias que se promueven. En el caso del PEP, si esto podía ser tolerable en el primer año de implementación (asumiendo cierta naturalización del desacople entre los tiempos político-administrativos y el imperativo de concreción inmediata de la política), la restricción en el segundo año hizo que el impulso que había tenido esta experiencia se fuera debilitando.

Muchas de las docentes entrevistadas, que habían considerado valiosa esta propuesta así como otros programas preexistentes, lamentan que haya finalizado. En un sentido más amplio, que dejen de existir líneas de trabajo que los propios actores consideran que funcionan y dan resultados pone en evidencia el sentido espasmódico de las políticas para la educación secundaria, generalmente atadas a gestiones de gobierno, a voluntades sin condiciones que acompañen, a la corta duración de las gestiones de funcionarios y a las escasas posibilidades de recursos, lo cual se vive con mucha frustración y desgaste en las instituciones escolares (Briscioli y Schoo, 2023). Esto resultó notorio en todas las entrevistas realizadas.

Cada gestión destina un conjunto de recursos de distinto tipo (financieros, técnicos, documentales, etc.) para el desarrollo de programas que llegan a las escuelas. Algunos

de esos recursos quedan en la escuela y otros desaparecen. Lo mismo sucede con las prácticas que se impulsan y se van construyendo, pero que, interrumpida la política pública, la sensación general que queda en la escuela –de acuerdo con esta investigación y otras previas que las autoras desarrollaron– es que sin el Programa, sin el impulso y los recursos de la acción política, ya no se puede hacer nada diferente. Se vuelve a la inercia de la cotidianidad escolar y de los problemas persistentes de la educación y las desigualdades sociales.

Es posible que el PEP haya dejado huellas en quienes participaron activamente en darle forma y contenido, y nuestras interlocutoras algo de esto señalan en las entrevistas. Sin embargo, se constituye en otra experiencia valiosa, pero con alcance limitado que abona a la tendencia de programas que implican importantes esfuerzos de reorganización escolar y de intensificación del trabajo docente y, finalmente, tienen poca duración en el tiempo y escaso impacto.

## 5. Conclusiones y discusión

El PEP es considerado una propuesta exitosa en las escuelas que participaron en la medida en que amplió el universo de las y los estudiantes (por los proyectos que se desplegaron, el trabajo de articulación desarrollado por las y los PAT, las experiencias que se llevaron adelante, entre otras cuestiones) y, fundamentalmente, porque logró que sostuvieran su escolaridad. Asimismo, en estas y otras escuelas señalan que los grupos que empezaron cursando su primer año bajo la modalidad de este programa suelen destacarse por ser “muy buenos cursos” de acuerdo con su forma de trabajar. En la voz de las entrevistadas, la clave estuvo en ese acompañamiento pormenorizado y en la capacidad de articular acciones entre los distintos actores escolares, cuestiones que son básicas si pensamos en procesos educativos, pero que es difícil que ocurran en los cotidianos escolares.

Como pudimos reconstruir a partir del análisis de los documentos y las entrevistas, el PEP se presentaba con una lógica refundacional de la escuela secundaria apoyado en discursos ligados a la innovación pedagógica, con grandes pretensiones de transformación del formato y la dinámica escolar, y de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, se sostuvo sobre la base de la apelación a cierto voluntarismo de las y los docentes y, muy especialmente, de quienes desempeñaron el rol de PAT, así como recurriendo a arreglos institucionales sostenidos con esfuerzo y en condiciones precarias (Briscoli y Schoo, 2023).

Al mismo tiempo, es posible identificar un desacople entre las propuestas de política que suponen un dinamismo intenso en cuestiones que son difíciles que ocurran en las escuelas –como por ejemplo, tiempos compartidos y el desarrollo de actividades conjuntas de buena parte de la planta docente cuando el trabajo y la contratación del profesorado se organiza por hora en diversas instituciones– y suponen estabilidad donde no la hay: el trabajo de las escuelas y las posibilidades de introducir transformaciones requieren de plazos largos y continuidad, pero los docentes rotan con frecuencia, corren de una escuela a otra, ven pasar por delante cientos de jóvenes cada día, no disponen de condiciones para conectar con las múltiples y complejas situaciones y problemáticas que presentan las y los estudiantes, entre otras cuestiones que hacen que la actividad cotidiana sea vertiginosa, con escasa disponibilidad de tiempos y energías para lograr que ciertos cambios puedan sostenerse.

Por sobre todo, las políticas de transformación de la escuela secundaria –y el PEP es un ejemplo arquetípico como hemos visto en los apartados precedentes– se formulan sobre la base de una idea de continuidad de largo aliento, cuando la experiencia muestra

que las propias políticas se modifican permanentemente: cambian las acciones y las formas de funcionamiento de un año a otro, se modifican los requerimientos que hacen a las escuelas, se comprometen con contrataciones que luego no sostienen, se expanden o contraen en las escuelas que participan con criterios cambiantes, y, sobre todo, se interrumpen con cada cambio de gestión. Dado que el período político en Argentina es de 4 años, y teniendo en consideración que en cada inicio de un nuevo período de gobierno se producen rotaciones en los cargos decisorios y en los equipos técnicos de los ministerios, los lineamientos de política tardan un tiempo en presentarse y en comenzar a desarrollarse. Una vez que inician, toma también un período de tiempo, variable pero significativo, lograr poner en funcionamiento todos los componentes necesarios (resolver mecanismos de transferencias de recursos, hacer los acuerdos que son precisos con los distintos actores del sistema, aprobar la normativa necesaria, cubrir todas las necesidades de comunicación a lo largo del sistema, etc.) . Así, las políticas funcionando a pleno suelen abarcar, en la mayoría de los casos, períodos de dos a tres años.

Aparece entonces una primera brecha entre los grandes discursos de transformación que sostiene un programa y lo que es viable finalmente en las diferentes escalas y en las instituciones educativas (Briscioli, 2024; Saforcada, 2012). Como advierte Viñao (2002), existe un “contraste entre los cambios de hecho, por lo general lentos e imperceptibles, cuando no superficiales y, el impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus intentos de ‘reinventar’ la escuela” (p. 76) a través de documentos administrativos y con plazos fijos y acotados.

En este sentido, merecen especial consideración los tiempos diferenciales, debido a las lógicas e intereses específicos que rigen “la perspectiva temporalmente limitada, en cuanto al pasado y al futuro, de los responsables políticos de las reformas educativas” (Viñao, 2002, p.76), en términos de un “presentismo ahistórico” –el PEP es otro programa que peca de ese “presentismo ahistórico” que ha caracterizado a las reformas educativas desde hace al menos tres décadas (Saforcada, 2012)– junto con una concepción monocrónica o técnico-racional de la distribución y usos del tiempo escolar, impersonal y programada, escasamente sensible al contexto (Hargreaves, 1996).

Esta concepción, a su vez, es reforzada, en el caso de los responsables políticos, por el carácter temporal de su mandato y la necesidad de obtener, en su gestión, resultados visibles a corto plazo, políticamente rentables (Viñao, 2002) y, al menos en el caso de Argentina y del período considerado aquí, en un contexto de reducción de recursos para la educación y de equipos técnicos relativamente pequeños, lo que lleva a diagramar, como hemos señalado, políticas de baja escala, pero que esperan impactos de gran escala.

En este sentido, se percibe que el derrotero de programas no altera de modo sustancial las condiciones de escolarización dado que siguen prácticamente inalteradas así como las condiciones de trabajo docente. Sin embargo, se ha ido generado un acumulado –constituido por referentes y prácticas que los diferentes programas van generando para tramitar la obligatoriedad escolar, compuesto por líneas pedagógicas y socioeducativas– que crece constantemente, con figuras creadas ad-hoc (como el PAT) sobre las que parece recaer buena parte de la responsabilidad por la transformación educativa y programas con duraciones variables y recursos precarios que podrían dejar de existir ante cualquier cambio de voluntad política en los diferentes niveles de implementación. Así, lo continuo de las políticas para la obligatoriedad de la escuela secundaria parece ser su discontinuidad (Briscioli y Schoo, 2023; Saforcada y Schoo, 2024).

Las ilusiones y desilusiones reiteradas ante la discontinuidad de los programas para el nivel y sus propuestas de cambio, el auge y su caída, van produciendo un desencanto progresivo, difícil de remover en las instituciones escolares y sus comunidades. Los mismos programas que se proponen transformar al nivel en aras de su universalización, terminan focalizando en grupos particulares de instituciones, estudiantes y docentes; con dispositivos con pretendida masividad, pero para los que se definen roles que cubren perfiles muy específicos que dependen de voluntades personales y deben cargar con la responsabilidad cotidiana de dar respuesta a problemas y situaciones extremadamente complejas y variadas.

Las transformaciones constantes pueden resultar abrumadoras y desestabilizantes para quienes reciben la información sobre tantos cambios de encuadre de trabajo en períodos cortos de tiempo y dificulta la posibilidad de que se institucionalicen y puedan ser apropiados, teniendo en cuenta sus reconversiones con discursos que generalmente buscan “diferenciarse” de los previamente vigentes (Briscioli, 2023b). La provisoriedad de los cambios y la dificultad para que se sostengan fortalecen la hipótesis de que los programas de baja escala no resultan suficientes para universalizar la educación secundaria (Briscioli, 2024) y siembran decepciones y agotamiento que hacen cada vez más difíciles comprometer al profesorado en nuevas iniciativas.

En esta investigación si bien se han relevado diversas fuentes documentales y se ofrece las perspectivas de diversos actores del sistema educativo sobre el programa bajo análisis, tiene como limitación el no haber realizado observaciones sistemáticas de clases y no poder dar cuenta de manera acabada de los aprendizajes efectivamente realizados por la cohorte estudiada. De todas formas, como se ha mencionado, el estudio de política pública aporta información valiosa en relación a lecciones aprendidas y desafíos aún pendientes, en consonancia con otros estudios desarrollados sobre otros programas de baja escala implementados.

Los hallazgos contribuyen al campo de estudios sobre políticas educativas –en particular aquellas para la educación secundaria– y al acumulado de conocimientos del equipo de investigación, que continuará próximamente indagando en iniciativas recientemente impulsadas para el conjunto de las escuelas de la jurisdicción estudiada. Se busca profundizar en la indagación sobre los procesos y las formas de construcción de la política educativa para este nivel educativo así como sobre los procesos de enseñanza y de evaluación de aprendizajes, con el mismo tipo de aproximación y abordaje metodológico, para seguir aportando a la producción de conocimientos sobre las trayectorias de las políticas educativas y las mediaciones necesarias.

La realización efectiva de la educación secundaria como derecho para todos y todas es urgente en un país cuya sociedad está atravesada por enormes desigualdades que se reproducen, entre otras variables, a través de la educación (como se señaló al inicio de este artículo). Garantizar el acceso igualitario a una secundaria de calidad y la terminalidad en condiciones semejantes requiere de políticas públicas de envergadura, tanto en términos de sus dimensiones, como de los tiempos, las condiciones y los recursos necesarios.

Los “esfuerzos personales” de los docentes para sostener vínculos que se ajusten a las situaciones particulares de las y los estudiantes en un contexto de masividad escolar y responder en articulación con diversos actores y agencias a situaciones y problemáticas que son multidimensionales, no son transferibles a gran escala. Reconocer esta dificultad no implica desalentar políticas de mayor alcance sino replantear la estrategia y los modos de construcción de la política pública.

Resulta imprescindible definir transformaciones estructurales para la educación secundaria pero es importante advertir que no será posible seguir apoyándose exclusivamente en el compromiso o el entusiasmo de algunas y algunos docentes, sino que se requieren procesos de producción político-pedagógica colectiva en los que el punto de vista de las escuelas y sus docentes sea parte de la política; se precisan condiciones de trabajo adecuadas y estables a largo plazo; y se hace necesaria una formación sistemática que trabaje con y para la masividad escolar que supone la obligatoriedad de este nivel y la garantía del derecho a la educación para todos y todas.

## Referencias

- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde.
- Acosta, F. (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: Análisis comparado en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Acosta, F. (2022). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. CEPAL.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2), 19-33.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), art 17. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bocchio, M. C. y Grinberg, S. M. (2020). La trayectoria escolar asistida: entre el aula heterogénea, las pruebas Aprender y un poco de autoayuda. Tensiones cotidianas del Nuevo Régimen Académico para la escolaridad secundaria (Córdoba, Argentina). *Revista del IIICE*, 47, 63-81. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9638>
- Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la Provincia de Santa Cruz. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), art 5. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Bocchio, M. C. y Miranda, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42(2), 3-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103>
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, 38(154), 134-153. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.154.57666>
- Briscioli, B. (2023a). Acompañamiento de las trayectorias escolares, revinculación y estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión. En A. Fontana (Comp.), *Pedagogía de las experiencias socioeducativas* (pp. 129-178). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Briscioli, B. (2023b). La democratización de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. Avances y desafíos pendientes. *Anales de la Educación Común*, 4(2). 334-357.
- Briscioli, B. (2024). Las implementaciones “fallidas” de las políticas educativas para la educación secundaria obligatoria. Interpretaciones divergentes y traducciones posibles. En N. Stoppani y A. Baichman (Comps.), *Educación y políticas para lo común. Interrogantes sobre lo impostergable* (pp. 127-160). Ediciones del CCC.
- Briscioli, B. y Schoo, S. (2023). *Las políticas para la educación secundaria obligatoria: entre la lógica refundacional y los límites para su implementación*. SAIE.
- Carlachiani, C. (2021). *Escuelas secundarias inclusivas: Una lectura curricular poscrítica*. Teseo.

- Dirección General de Cultura y Educación. (2018). *Encuentro de escuelas promotoras*. Dirección General de Cultura y Educación.
- Dussel, I. (2014). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(2), 1-14. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n43.2014>
- Finnegan, F., Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2019). *Políticas de revinculación y terminalidad escolar de la educación secundaria. Reflexiones a partir de dos experiencias provinciales*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *CEDES*, 31(84), 175-194. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622011000200002>
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*, 41, 63-73.
- Gorostiaga, J. (2012) Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), art 7.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 81-98.
- Gutiérrez, G. M. (2022). La crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria y sus implicancias en los modos de organización del trabajo escolar (segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI). *Itinerarios Educativos*, 16, 22-37. <https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0022>
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *Revista de Prácticas y Discursos*, 3, 87-101. <https://doi.org/10.30972/dpd.33787>
- Krichesky, M., Gagliano, R. y Lucas, J. (2021). Escuelas promotoras y el cambio del formato escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2018-2019). *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 8(14), 51-63.
- Mas Rocha, S. M., Gorostiaga, J., Tello, C. y Pini, M. (2012). *La educación secundaria como derecho*. Ed. Stella y La Crujía.
- Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach) (pp. 105-126). En E. Miranda y N. Paciulli Bryan (Eds.), *(Re)pensar la educación pública. aportes desde Argentina y Brasil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Miranda, E. (2013). De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 23, 9-32.
- Miranda, E. M. y Lanfri, N. Z. (2017). La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos en las políticas educativas. En E. Miranda y N. Z. Lanfri (Orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 19-44). Miño y Dávila.
- Nobile, M. (2012). Personalización y escuela secundaria. Dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación* 6(6). 206-231.
- Peniche Cetzal, R., Mac, C. R., Guzmán Ramírez, C. y Mora Osuna, N. (2020). Factores que afectan el desempeño docente en centros de alta y baja eficacia en México. *REICE*.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 77-95.  
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.004>
- Pinkasz, D. y Montes, N. (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. FLACSO, Ediciones UNGS.
- Piovani, J. (2007). Otras formas de análisis. En A. Marradi (Comp.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 287-298). Emecé Editores.
- Saforcada, F. (2012). *Políticas de autonomía escolar y reforma educativa en la Argentina de los años '90* [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Saforcada, F. y Baichman, A. (2022). Derecho a la educación, políticas públicas y escuela secundaria en América Latina: Deudas y desafíos. En E. Da S. Silveira, M. R. Da Silva, S. Martinic y J. Moll (Orgs.), *Ensino Médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina* (pp. 29-54). CRV.
- Saforcada, F. y Schoo, S. (2024). Trayectorias de las políticas: La educación secundaria en foco. En N. Ferré, A. M. del Pozo y A. Tagliabue (Comps.), *Universidad y Ciencia: 40 años de democracia y los desafíos del conurbano* (pp. 72-76). EDUNO.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivo y métodos de investigación*. Editorial Lumiere.
- Schoo, S. (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), Ministerio de Educación de la Nación.
- Schoo, S. (2016). *Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción*. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa (DiNIEE). Ministerio de Educación y Deportes.
- Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de investigar*. UBA.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6(1), 67-78.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata.
- Steinberg, C. (2014). Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, (109). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1885>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-71.  
<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.6i1.0006>
- Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico- didáctico. *Monitor de la Educación*, 25, 35-38.
- Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. En D. Pinkasz (Comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 94-108). FLACSO Argentina.
- Terigi, F. (2016). *Clase 1. especialización docente de nivel superior en políticas y programas socioeducativos*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria. En D. Pinkasz, D. y N. Montes (Comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 119-172). FLACSO.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Morata.

## Breve CV de las autoras

### **Fernanda Saforcada**

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Ciencias Sociales por la FLACSO y Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Es profesora e investigadora en la UBA, e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en la Universidad Nacional del Oeste. Es profesora invitada de posgrado en diversas universidades de Argentina y del exterior. Dirige proyectos de investigación acreditados sobre derecho a la educación, políticas públicas y escuela secundaria. Actualmente coordina el Grupo de Trabajo “Políticas Educativas y Derecho a la Educación” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Ha sido Directora del Observatorio del Derecho a la Educación en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2020 y 2021) y Directora Académica de CLACSO (2012 – 2017). Ha publicado libros y artículos en temas de política educativa. Email: [fsaforcada@gmail.com](mailto:fsaforcada@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4783-6617>

### **Bárbara Briscioli**

Es Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Políticas Sociales de la misma universidad y Doctora en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Su temática principal de estudio ha sido la educación secundaria, y sus producciones contribuyeron a las construcciones conceptuales sobre “trayectorias escolares” y “régimen académico”, así como al análisis de programas jurisdiccionales para la transformación del nivel. En su postdoctorado se especializó en las transiciones educativas, con foco en ingresantes y evaluación de aprendizajes. Actualmente es docente e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en el Instituto de Educación, Justicia y Trabajo de la Universidad Nacional del Oeste, donde codirige proyectos sobre políticas para la educación secundaria. Además, dicta seminarios de posgrado regularmente en diversas universidades nacionales, y en instancias de formación y desarrollo profesional docente. Email: [bbriscioli@gmail.com](mailto:bbriscioli@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-2860-433X>

### **Susana Schoo**

Es Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Educación con orientación en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés y se encuentra en proceso de escritura de su tesis doctoral en la Universidad de Buenos Aires. Su área de investigación se focaliza en la educación secundaria a partir del estudio de, por un lado, los orígenes del sistema educativo argentino y, por el otro, la implementación de políticas educativas contemporáneas para dicho nivel educativo.

Actualmente se desempeña como docente en el área de historia y política educacional en institutos de formación docente y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Integra equipos de investigación en dicha casa de estudios y en la Universidad Nacional del Oeste. Es Coordinadora de Investigación en la Secretaría de Educación de la Nación. Email: [sschoo@uno.edu.ar](mailto:sschoo@uno.edu.ar)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-5929-302X>