

## ¿Qué significa sostener? Un análisis de las políticas de inclusión educativa en contextos en pandemia y postpandemia

### What does it mean to sustain? An analysis of educational inclusion policies in pandemic and post-pandemic contexts

Delfina Garino<sup>1</sup>  
Renata Giovine<sup>2</sup>  
Eugenia Roberti<sup>3</sup>

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/tzgyby2n2>

#### Resumen

En el marco de una investigación más amplia que busca contribuir a una comprensión integral, diacrónica (pandemia y postpandemia) acerca de la incidencia de los dispositivos programáticos e institucionales desplegados en el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias de jóvenes, el presente artículo se propone indagar un conjunto de políticas que desde el siglo XXI se denominan *de inclusión educativa*. Estas se proponen amortiguar las desigualdades sociales y educativas; y que apuntan al sostenimiento de las trayectorias de jóvenes que transitan o debieran asistir, permanecer y graduarse de la escuela secundaria en Argentina, y al acompañamiento de las transiciones al nivel superior y a los mundos del trabajo. En términos metodológicos, se realizó un análisis documental de seis programas vigentes en el período 2020-2023: Acompañar Puentes de Igualdad y su materialización en el Programa Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación de la Provincia de Buenos Aires y aquellos otros que lo complementaron y modificaron en el período indagado, Sigamos Estudiando, EgresAR: Proyectá tu Futuro, Codo a Codo, Escuela Profesional Secundaria y las Prácticas Profesionalizantes en la Educación Secundaria Técnica. Los hallazgos muestran distintos grados de institucionalización de los programas, la centralidad de la noción de trayectoria en sus diseños, y que los términos sostenimiento/accompañamiento se constituyen en significantes que condensan el sentido que estas normas le otorgan a la inclusión.

**Palabras clave:** inclusión educativa; dispositivo; trayectoria; soporte; escolarización; formación para el trabajo

#### Abstract

Within the framework of a broader research that seeks to contribute to a comprehensive, diachronic (pandemic and post-pandemic) understanding of the impact of programmatic and institutional devices deployed in supporting and sustaining the trajectories of young people, this article aims to investigate a set of policies that since the 21st century have been called educational inclusion. These are intended to cushion social and educational inequalities; and which aim to sustain the trajectories of young

people who are in or should attend, remain in and graduate from secondary school in Argentina, and to support their transitions to higher education and the worlds of work. In methodological terms, a documentary analysis of six programs in force in the period 2020-2023 was carried out: Acompañar Puentes de Igualdad and its materialization in the Programa Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación of the Province of Buenos Aires and those other programs that complemented and modified it in the period investigated, Sigamos Estudiando, EgresAR: Proyectá tu Futuro, Codo a Codo, Escuela Profesional Secundaria and the Prácticas Profesionalizantes in Technical Secondary Education. The findings show different degrees of institutionalization of the programs, the centrality of the notion of trajectory in their designs, and that the terms support/accompaniment constitute signifiers that condense the meaning that these norms give to inclusion.

**Keywords:** educational inclusion; device; trajectory; support; schooling; training for work

*Recepción: 04/10/2024*

*Evaluación: 18/10/2024*

*Aceptación: 17/10/2024*

## **Introducción**

Las experiencias y las trayectorias educativas de los y las jóvenes están atravesadas por desigualdades multidimensionales que condicionan la posibilidad de desarrollar aprendizajes relevantes, de finalizar el nivel secundario y las transiciones a la educación superior, a la formación profesional (FP) y al trabajo, en condiciones de equidad. La Ley de Educación Nacional n° 26.206/06 estableció la obligatoriedad del nivel secundario completo, convirtiéndose en un nivel crucial en las trayectorias juveniles, dado que es el último que muchos/as jóvenes cursan y/o finalizan.

En las últimas dos décadas, si bien la tasa de asistencia a este nivel ha ido en aumento<sup>4</sup>, subsisten algunas problemáticas que afectan el pleno ejercicio del derecho a la educación secundaria, principalmente en los sectores más empobrecidos de la sociedad. En las escuelas estatales la sobreedad alcanzaba, en el año 2021, al 32,1% de los/as estudiantes; la tasa de egreso, si bien ha aumentado en los últimos 10 años, para el 2020 de cada 100 ingresantes finalizaban en el tiempo considerado teórico sólo 55 de ellos/as. En relación con los aprendizajes, un conjunto importante del estudiantado del último año del nivel no accedían a conocimientos considerados básicos (Aprender 2022). Estudios de trayectorias muestran que, asociado a procesos de devaluación de las credenciales educativas, el título secundario es condición necesaria pero insuficiente para interrumpir lógicas de pobreza, privación y exclusión, así como para la obtención de empleos de mayor calidad y que cuando ese título se asocia a otras credenciales, como las de FP, genera mejores posibilidades de empleabilidad (Jacinto y Millenaar, 2010).

A esta situación se suman los efectos de la pandemia por Covid 19, que agravó las condiciones de vida de la población, incrementando las brechas preexistentes entre los sectores sociales del estudiantado (Servetto et al., 2021). Asimismo, las medidas sanitarias de aislamiento social alteraron las formas de escolarización de jóvenes al trasladarse de las escuelas a los hogares y profundizaron las dificultades en las trayectorias educativas. Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), sindicales y empresariales, actores comunitarios, así como los sistemas educativos en su conjunto y áreas gubernamentales de los diferentes niveles estatales (federal, nacional, jurisdiccional y municipal), desplegaron políticas e iniciativas puntuales para revertir o amortiguar el aumento de las brechas en el sostenimiento de la escolaridad, la finalización del nivel (Santos, 2023; Correa et al., en prensa) y en la continuidad de las trayectorias educativas y laborales de los/as jóvenes.

En el marco de una investigación más amplia<sup>5</sup> que busca contribuir a la comprensión de la incidencia de los dispositivos programáticos e institucionales desplegados entre los años 2020 y 2023 en contextos pandemia y post-pandemia, el presente artículo indaga sobre un conjunto de políticas que se proponen amortiguar las desigualdades sociales y educativas, y que apuntan al sostenimiento de las trayectorias educativas de jóvenes que transitan la escuela secundaria, al acompañamiento de las transiciones juveniles al nivel superior y a los mundos del trabajo.

En el marco de este objetivo, surge un conjunto de interrogantes a los que se busca dar respuesta: ¿qué programas se han orientado a incidir en las trayectorias escolares y en las transiciones al nivel superior y a los mundos del trabajo? ¿Cómo se reconfiguraron durante el período de pandemia y postpandemia? ¿Cuáles son sus contextos de surgimiento, sus objetivos y quiénes son sus destinatarios/as? ¿Qué características adquieren la figura del/la acompañante, las estrategias de enseñanza y las tramas que se despliegan para su puesta en acto? ¿Qué sentidos asume el significativo sostenimiento/acompañamiento en dichos dispositivos?

A fin de encontrar posibles respuestas a estos interrogantes, realizamos un mapeo de los siguientes programas: Acompañar Puentes de Igualdad y sus materializaciones en la Provincia de Buenos Aires, Sigamos Estudiando, EgresAR: Proyectá tu Futuro, Codo a Codo, Escuela Profesional Secundaria y Prácticas Profesionalizantes (PP) en la Educación Secundaria Técnica.

El artículo se estructura en cuatro apartados. En el primero se aborda la perspectiva teórica de la investigación; en el segundo, se presentan los dispositivos seleccionados y la estrategia metodológica desarrollada; en el tercero, se comparan las políticas y programas seleccionados; y, finalmente, se desarrollan las conclusiones.

## **II- Dispositivos para incluir y sostener a los y las jóvenes en la educación y el trabajo**

A continuación, analizamos las políticas seleccionadas desde cinco conceptos que estructuran teórica y metodológicamente a esta indagación: inclusión educativa, soporte, dispositivo, trayectorias y tramas interactorales.

Incluir escolarmente ha sido una ocupación y preocupación de larga data tanto del estado nacional como de los estados provinciales en Argentina. Sin embargo, las perspectivas y alcances sobre la inclusión han ido cambiando a lo largo de la historia del sistema educativo. En un primer momento, cuando se institucionalizaron las escuelas en un sistema a cargo de los estados desde mediados del siglo XIX, la preocupación política y escolar estuvo centrada en incluir a niños y niñas a la educación primaria que se asociaba a una *educación básica* que formase a un/a ciudadano/a “medio” (Dussel, 2006). De allí el mandato fundante de la obligatoriedad de este nivel, pero el término *inclusión* estaba limitado a la alfabetización y la obligatoriedad era restringida, ya que al cumplir los 14 años se liberaba a los individuos de su finalización.

Ya avanzado el siglo XX, la preocupación pasó a centrarse no sólo en el acceso y la alfabetización, sino también en permanecer la mayor cantidad de años en la educación primaria, con intentos desde fines de los años sesenta de extender la obligatoriedad a los dos primeros años de la educación secundaria; la cual recién se va a concretar con la ayuda financiera de la banca internacional en los '90. Ya emergía en esos años la idea de que la *educación básica* no sólo estaba garantizada por el tránsito en la educación primaria, sino que era necesario impartir más conocimientos escolares para garantizar esa formación que requería social y culturalmente la ciudadanía “media” del país.

Un salto cualitativo significativo se produce con la ampliación de la obligatoriedad a todo el nivel secundario y con la adscripción constitucional de Argentina<sup>6</sup> desde 1994 a la concepción internacional que considera a la educación como un derecho humano fundamental. Tal como señalan Ruiz (2024) y Scioscioli (2015) la educación es un derecho que no prescribe nunca. En este sentido, “las capacidades para comprender y actuar en el mundo son esenciales para la vida humana... [por esta razón, el derecho a la educación abarca] el principio de igualdad... no sólo en su acepción formal, sino también material y de reconocimiento (Aldao y Clérico, 2019)” (Ruiz, 2024, p. 247) que los Estados deben garantizar.

Dentro de este marco político y legal se vienen formulando un conjunto de *políticas de inclusión educativa* que se proponen combatir principalmente la exclusión de jóvenes que asisten a la red estatal de escolarización secundaria. Estas políticas han sido agrupadas por Krichesky (2019) en tres grandes “olas”, las cuales se fueron superponiendo entre sí en tiempos pre-pandémicos, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional:

- 1- Una primera ola, ubicada entre los años 2006 y 2011, se focaliza en el sostenimiento material, pedagógico y emocional a la población excluida, presentando variaciones en el formato escolar<sup>7</sup>; y tal como señalan Terigi et al. (2013), estas experiencias fueron de carácter intensivo y de baja escala.
- 2- Una segunda ola, que abarca al período 2011-2015, se enfoca en las modificaciones a los Regímenes Académicos, comprendiendo -entre otras cuestiones- el fortalecimiento de las trayectorias escolares en cuanto al acceso, permanencia y finalización de la escolarización secundaria.

- 3- Finalmente, una tercera ola que comprende los años entre 2015-2019, se centra en el “eje pedagógico” (Res. CFE nº 285/16) desde un enfoque por capacidades y a partir de la introducción de acciones tutoriales, aprendizaje basado en proyectos, evaluación colegiada, etc.

A este agrupamiento de las políticas de inclusión educativa se le puede agregar una cuarta ola que comprendería al periodo pandémico-postpandémico, durante el cual se elaboraron programas que intentan amortiguar los efectos del COVID-19 sobre la escolarización y la continuidad pedagógica; algunos de los cuales se constituyen en objeto de esta indagación.

En efecto, desde principios del siglo XXI se han puesto en marcha distintas políticas y estrategias tendientes a intervenir sobre las oportunidades educativas tanto respecto al acceso y la continuidad como el egreso. Los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias educativas han cubierto un amplio espectro que va desde apoyos económicos como becas, nuevos formatos institucionales hasta estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a garantizar el derecho a la educación (Ziegler, 2011; Arroyo y Litichever, 2019; Roberti, Jacinto y Montes, 2024, entre otros/as).

Sin embargo, diferentes investigaciones en América Latina reportan que estas intervenciones enfrentan, en muchos casos, tensiones y contradicciones entre brindar acceso y producir aprendizajes socialmente valiosos (Jacinto y Terigi, 2007; Acosta, 2021). En este sentido, la necesidad de sostener y ampliar la estructura de oportunidades en que se desenvuelven las trayectorias escolares (Terigi, 2009), así como de acompañar a las trayectorias juveniles postsecundaria (Jacinto, 2010), se vio agudizada en la pandemia y post-pandemia, delineándose diferentes dispositivos que resultaron soportes significativos para su desarrollo (Giovine et al., 2023). La necesidad de los soportes, parafraseando a Martuccelli (2007), es una consecuencia de que para determinados sectores estudiantiles se les torna complejo “tenerse” en una escuela “que no lo contiene ya tan firmemente como antes” (p. 37) o que nunca lo contuvo por no haber sido obligatoria su asistencia y poseer un formato excluyente. En este sentido, Martuccelli plantea “no es, pues, de la constitución del individuo de lo que se trata, sino de los procedimientos por los cuales éste llega a tenerse frente al mundo. Y esos medios no son otros que el conjunto de los elementos, materiales e inmateriales, que lo vinculan a su contexto” (pp. 61-62). Se destaca que estos sostenes que vinculan al individuo con los medios sociales e institucionales en los que se inscribe, son de distinta naturaleza (materiales, afectivos, simbólicos, relacionales) (Aliano, 2020).

En este marco, un cambio sustancial respecto a la pregunta acerca del *alcance y significaciones que porta la inclusión educativa* desde una mirada programática, es el pasaje político y pedagógico de una visión psicologizante individualista que portaba la categoría de *fracaso escolar* al de *trayectoria escolar*, que desplaza esa visión culpabilizadora y estigmatizante que es el o la joven responsable de no aprender, de repetir, de no egresar, estableciendo un carácter relacional entre sistema educativo-escuela-estudiante en su tránsito escolar, así como en la co-responsabilidad en asegurar condiciones objetivas y subjetivas del *hacer escuela* (Giovine et al., 2023).

A este tipo de políticas que apuntan a la inclusión, retomando a Foucault (2005[1969]), podríamos considerarlas como un eslabón de un dispositivo de sostenimiento de las trayectorias juveniles. Cabe recordar que para el autor francés el dispositivo es más que textos programáticos, conceptualizándolo como “un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (p. 1).

La potencia de esta dimensión reside en la multiplicidad de aspectos y las relaciones entre ellos que permite estudiar tanto al interior de las fronteras escolares, como así también por fuera de ellas. A esto se suma su carácter performativo, ya que tiene la capacidad “de (re)configurar los actores y sus prácticas y los espacios de negociación y de juego que ellos abren” (Beuscart y Peerbaye en Vercellino, 2020, p. 102), de manera tal que habilita el estudio de los modos de subjetivación que promueven distintos tipos de experiencias de la cultura (Martínez, 2021).

La lógica disposicional permite, entonces, analizar también la red de actores sociales que se articulan e intervienen en los procesos de formación educativa y de inserción laboral de jóvenes, conformando tramas interactorales (Jacinto, 2016; Giovine et al., 2019), entendidas como “aquellas interrelaciones que se establecen entre la gestión educativa, las escuelas y otros actores gubernamentales, sociales y comunitarios, poniendo el foco en la potencialidad de cooperación que habilitan esas interrelaciones; así como también en las tensiones y contradicciones que ellos despliegan en el territorio” (Giovine, Garino y Correa, 2023: 2).

Con el andamiaje conceptual presentado, el apartado siguiente se propone avanzar en la descripción de los dispositivos programáticos seleccionados, considerando las estrategias de sostenimiento que despliegan para incluir a los y las jóvenes en el sistema educativo, en el nivel superior y en los mundos del trabajo.

### **III. Dispositivos programáticos de acompañamiento a la escolarización secundaria, las transiciones interniveles y las inserciones a los mundos del trabajo**

Las problemáticas que atraviesan los y las jóvenes en sus trayectorias escolares, y en las transiciones al nivel superior y a los mundos del trabajo, se profundizaron durante la pandemia en un contexto de reconfiguración de las desigualdades sociales y educativas en aumento (Giovine et al., 2023). Esta complejidad ha impulsado el diseño y desarrollo de diferentes dispositivos de sostenimiento de las trayectorias juveniles que datan de principios del siglo XXI y que se ampliaron, modificaron o se crearon en esa etapa de excepción, como así también en el retorno a la presencialidad escolar. En términos analíticos, en el marco de la investigación del cual surge este texto, los mismos se clasificaron en dispositivos programáticos e institucionales: mientras los primeros analizan políticas públicas (materializados en programas, planes, proyectos, etc); los

segundos ponen el foco de atención en modelos institucionales y estrategias que despliegan los actores para, en ambos niveles, intervenir en las trayectorias juveniles.

En este marco, la primera etapa del trabajo se orientó a la conformación de una base de dispositivos programáticos. La elección de los dispositivos se realizó por muestreo teórico, en función del cual se seleccionaron aquellos que, por las líneas de acción que promueven, resultan importantes para asegurar la permanencia y terminalidad del nivel secundario, o bien apuntan a acompañar las transiciones al nivel superior o a los mundos del trabajo. Luego de un rastreo amplio por la bases de normativas generadas en un proyecto anterior<sup>8</sup> y teniendo en cuenta su incidencia en las jurisdicciones estudiadas (CABA y las provincias de Corrientes, Buenos Aires, Neuquén y Río Negro), se seleccionaron los dispositivos: Acompañar Puentes de Igualdad y su materialización en el *Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR)* de la Provincia de Buenos Aires y aquellos programas que lo complementaron y modificaron en el período indagado, Sigamos Estudiando, EgresAR: Proyectá tu Futuro, Codo a Codo, Escuela Profesional Secundaria y las Prácticas Profesionalizantes (PP) en la Educación Secundaria Técnica.

En la segunda etapa de PICTO REDES se emplearon como técnicas de construcción de datos el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas a referentes de los dispositivos, actores institucionales (de las universidades, las escuelas secundarias, de los programas seleccionados y los centros de formación profesional) y a los/as propios jóvenes de las jurisdicciones seleccionadas. Cabe destacar que este artículo se enfoca en el análisis documental, más específicamente de las normativas que rigen cada iniciativa. En concreto, se analizaron 38 normativas considerando dimensiones que buscaron la comparabilidad entre dispositivos: objetivos, líneas de acción, destinatarios/as, figura del/la acompañante, estrategias de enseñanza (en espacios escolarizados o no escolarizados), reformulaciones, tipo de política (orientada al acompañamiento de trayectorias de nivel secundario, a las transiciones al nivel superior, la formación profesional e inserción laboral), momento de surgimiento: prepandemia (antes de 2020), pandemia (2020-2021) y postpandemia (2022-2023)<sup>9</sup>, nivel estatal de formulación de la política (federal, nacional, jurisdiccional) y constitución de tramas interactorales para la implementación del dispositivo (intra-educativas, con otras áreas gubernamentales y mixtas al articular con actores no gubernamentales, tales como sindicatos, empresarios, OSC, etc.) (véase Tabla 01 al final).

A partir de los datos construidos, se avanzó en la caracterización y comparación de cada dispositivo, que se presenta a continuación.

El Programa Federal Acompañar - Puentes de Igualdad<sup>10</sup> (Res. CFE N° 369/2020) fue diseñado e implementado en el segundo cuatrimestre del 2020 con el objetivo de “reanudar” las trayectorias estudiantiles y educativas interrumpidas, “propiciar la continuidad” y la “culminación” de la escolaridad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Para ello se convocó a la “participación intersectorial a nivel nacional y jurisdiccional con el objeto de generar condiciones de acompañamiento territorial a las instituciones educativas, los equipos directivos y docentes y la población

escolar involucrada [...] en el marco de una construcción federal con las autoridades educativas de las jurisdicciones” (p. 5); como así también los municipios y actores sociocomunitarios. Para su ejecución se propuso una estructura organizativa compleja de mesas (interministeriales y consultiva a nivel nacional, jurisdiccional y local), articulando con programas, planes y proyectos ya existentes, y diseñando estrategias para estudiantes, docentes, familias y “grupos y comunidades que sostienen las trayectorias escolares”. En tal sentido, impulsa a las jurisdicciones educativas a instrumentar políticas integrales para abordar las desigualdades educativas tanto previas como producto de la interrupción de la presencialidad. Para ello, las tramas interactorales adquieren centralidad, abriendo la posibilidad de participación a actores propios del sistema educativo como externos a él; “según lo que cada jurisdicción haya anteriormente previsto y puesto en marcha, las necesidades de cada contexto de acción específico, la adecuación a las realidades específicas de cada grupo de actores locales” (p. 5); a través de la construcción de “puentes diversos (socioeducativos, deportivos, culturales, socio comunitarios)” (p. 4).

En el marco de la autonomía de las provincias argentinas en el diseño de políticas educativas, la Provincia de Buenos Aires elaboró el Programa ATR (Res. DGCyE n° 1819/2020) que estuvo vigente entre el 1º de octubre hasta el 31 de diciembre de 2020, basándose en la línea 6 del Acompañar denominado “Puentes entre adolescentes y jóvenes: Actividades con estudiantes de institutos terciarios: a través de sus organizaciones y en coordinación lxs referentes jurisdiccionales acompañando con acciones específicas a la terminalidad de los/as estudiantes secundarios” (Res. CFE n° 369/2020, Anexo I: 8). El objetivo principal era restablecer el “vínculo pedagógico” de aquellos jóvenes que habían discontinuado sus estudios secundarios o que mantenían un contacto “intermitente y de muy baja intensidad”, como así también garantizar las prácticas docentes a estudiantes de los profesorado del nivel superior dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE).

Desde enero de 2021 a julio de 2022 se sucedieron diferentes versiones de este dispositivo, algunos de ellos manteniendo el mismo nombre con agregados: *Verano ATR* (Res. DGCyE n° 2815/2020, desde el 4 al 29 de enero de 2021), y el *Programa para la Intensificación de la Enseñanza + ATR* (Res. DGCyE n° 2905/2021, vigente del 1º de septiembre de 2021 al 15 de julio de 2022<sup>1</sup>), y el *Verano +ATR* (Res. DGCyE n° 4057/21); articulando con otros programas ya existentes, tales como el “Volvé a la escuela” (Res. n° 3027/21 del Ministerio de Educación de la Nación, vigente desde el 3 al 28 de enero de 2022) y para su financiamiento con los “Módulos presenciales de Fortalecimiento de las trayectorias educativas denominados también “Módulos FORTE” (Res. DGCyE n° 3206/2021). La principal diferencia entre el ATR y el +ATR es que el segundo se implementa al interior de las escuelas de gestión estatal (contraturno y los

---

<sup>1</sup> Prorrogado por Res. n° 446/22 (del 1º de abril al 31 de junio del 2022) y luego por Res.n° 1280/22 (del 1º al 15 de julio del 2022). Asimismo, mediante la Res. n° 3206/21 se modificó la resolución de creación, posibilitando la incorporación de docentes jubilados mediante un Listado Especial para cubrir el cargo de Docente para el fortalecimiento o para la intensificación de saberes a través de módulos FORTE.



días sábados) y a cargo de docentes que intensificaron la enseñanza de la lectura, la escritura y la matemática y de los saberes pendientes en otras áreas del Currículum Prioritario 2020-2021; la articulación entre niveles y la promoción de la terminalidad y egreso. Por último, podemos incluir, aunque la norma no lo especifique, como una línea de continuidad al *Programa de Acompañamiento Institucional de Trayectorias Educativas de Intensificación de la Enseñanza en Escuelas Secundarias de Gestión Estatal* (Res. DGCyE n° 2143/2022) para las modalidades comunes, técnicas, agrarias y artísticas, durante el período del 1° de septiembre al 31 de diciembre de 2022 y prorrogado por un año más, con el propósito de acompañar institucionalmente a las trayectorias educativas e intensificar la enseñanza, creando el cargo de coordinador institucional de Trayectorias Educativas.

El Programa *Sigamos Estudiando: Universidades Públicas comprometidas con el derecho a estudiar*<sup>11</sup> fue elaborado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (Res. SPU/MEN n° 121/21) que tuvo vigencia en los años 2022-2023, a través de una convocatoria a las universidades nacionales a presentar proyectos de articulación con la educación secundaria en el que se diseñasen un conjunto de estrategias que promovieran la terminalidad de dicho nivel en todas sus modalidades en articulación con las jurisdicciones; así como para fortalecer la transición internivel, y la permanencia y promoción en los primeros años del nivel universitario y de revinculación. Los destinatarios fueron, jóvenes que debían culminar el nivel secundario, jóvenes y adultos que asistían al ciclo superior o quienes adeudaban asignaturas, incluyendo también la modalidad de educación de jóvenes y adultos (de los Centros Educativos del Nivel Secundario -CENS- o del Plan FinEs 2); y aquellos aspirantes, ingresantes a las universidades y estudiantes que interrumpieron sus estudios durante la pandemia. En sus considerandos reconoce como antecedente el *Programa Nexos* (implementado en el año 2017) y que forma parte de las estrategias de acompañamiento diseñadas en el marco del anteriormente mencionado *Programa Federal Acompañar-Puentes de Igualdad*.

El *Programa Nacional de Terminalidad en el Nivel Secundario “EgresAR: Proyectá tu futuro”*<sup>12</sup> también surge en el año 2021 por medio de la Res. MEN n° 1959/21. Fue una política de terminalidad del nivel secundario dependiente del Ministerio de Educación de la Nación que tuvo vigencia entre los ciclos lectivos 2022 y 2023. Los destinatarios fueron jóvenes de hasta 25 años de edad que terminaron de cursar el nivel secundario entre los años 2016 y 2021 inclusive, pero que no lograron titularse por contar con espacios curriculares pendientes de aprobación. De este modo, es un programa que buscó intervenir sobre la dinámica del egreso, en dirección a su mejora. En cuanto a las líneas de acción, se organizó el cursado de Trayectos Curriculares (TC) en Escuelas Sedes<sup>13</sup>. En particular, el dispositivo pedagógico formativo prevé seis TC, los cuales construyeron conocimientos situados y entrelazaron saberes en diálogo con un conjunto de disciplinas de diferentes áreas cuyos enfoques aportan conceptos y modos de conocer particulares. Cada escuela sede organizó los días, horarios y frecuencias, según el contexto social y geográfico, y la realidad particular de los/as estudiantes. A su

vez, se promovió la organización de actividades y producciones diversas que invitaron a los/as estudiantes a ser activos protagonistas en los procesos de evaluación, ofreciendo situaciones para reflexionar sobre lo realizado, socializar avances y dudas, sistematizar lo aprendido y autoevaluarse. Además, el programa contó con soportes para su funcionamiento. Por un lado, una serie Colecciones Egresar que compiló diversos contenidos destinados a acompañar los procesos de enseñanza de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el marco de los TC; y, por otro lado, los/as estudiantes inscriptos/as en el programa, podían acceder a un apoyo financiero durante su tránsito.

La *Educación Profesional Secundaria* (EPS)<sup>14</sup>, aprobada por la Res. CFE n° 409/21, es una nueva oferta educativa que otorga certificación profesional (en la especialidad elegida) y título secundario. Depende del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) y se implementó en algunas jurisdicciones desde abril de 2022 y extendió su cobertura durante 2023. Está destinada a adolescentes y jóvenes entre 14 y 18 años que no iniciaron la escuela secundaria, que la iniciaron y abandonaron, o que presentan sobreedad por haber repetido al menos dos veces un año escolar. Su objetivo es atender problemáticas sociales y productivas desde la Educación Técnico Profesional (ETP), con nuevas alternativas formativas orientadas a adolescentes con trayectorias escolares discontinuas y/o desvinculados del sistema, y la consideración de la formación profesional inicial como un factor motivante para los estudiantes. En este marco, la oferta tiene como objetivo promover una ETP que integre Formación Profesional Inicial y Formación General cumplimentando la obligatoriedad del nivel secundario, la inserción laboral, la continuidad educativa y el acceso al nivel superior. Esto plantea el desafío de implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una organización institucional novedosa y un diseño curricular que propone superar algunas de las dificultades que se presentan usualmente en el nivel secundario. En este sentido, ofrece una cursada flexible y personalizada; el reconocimiento de trayectos formativos anteriores, saberes y experiencias laborales previas; un acompañamiento personalizado en la cursada con grupos de hasta 15 estudiantes y espacios para tareas y/o tutorías.

Las *Prácticas Profesionalizantes*<sup>15</sup> son un dispositivo de formación que se desarrolla específicamente en la educación secundaria técnica, como aparte de su diseño curricular (el estudiantado debe acreditar 200 horas de PP para obtener el título de técnicos/as), por lo que los/as destinatarios/as son los/as estudiantes del Ciclo Superior de esta modalidad educativa. Son reguladas por la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) n° 25.058/2005 y por dos resoluciones del CFE: la n° 261/2006 (sobre el proceso de homologación y marcos de referencia de títulos y certificaciones de ETP) y la n° 229/2014 (Criterios federales para la organización institucional y lineamientos curriculares de la ETP de nivel secundario y superior). Tienen el objetivo de “Desarrollar oportunidades de formación específica propia de la profesión u ocupación abordada y prácticas profesionalizantes dentro del campo ocupacional elegido” (LETP, art. 6, inciso c), y pueden asumir formatos diversos: prácticas comunitarias, prácticas

dentro de las instituciones, pasantías en organizaciones externas a las escuelas, emprendimientos. Es un dispositivo que articula fuertemente la teoría y la práctica, favorece la articulación con actores extraescolares (empresas, organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil, etc.) y opera como espacio de reflexión sobre la propia formación y de trabajo sobre las expectativas futuras de los/as jóvenes (tanto para la prosecución de estudios superiores como para la inserción laboral). Durante la pandemia se sancionó la resolución CFE n° 371/20 “Protocolo específico y recomendaciones para la realización de prácticas en los entornos formativos de la Educación Técnico Profesional – ETP (Talleres, Laboratorios y Espacios Productivos)”, que propuso la organización de las PP en la virtualidad, en especial a través de prácticas virtuales, la simulación y los proyectos comunitarios.

El Programa *Codo a Codo*<sup>16</sup> fue creado en 2016 por la Res. ME/Modernización, Innovación y Tecnología de la CABA n° 1/17, con el objetivo de ser un dispositivo de formación para el trabajo enmarcado dentro de la educación no formal, que se orientó a la enseñanza en programación para jóvenes y adultos/as que poseían título secundario, para favorecer la inserción laboral en relación de dependencia en empresas del sector tecnológico, como así también para iniciar un emprendimiento propio. Si bien inicialmente buscaba promover el desarrollo profesional y académico de jóvenes graduados/as de la escuela secundaria de CABA ofreciendo cursos de programación informática, luego amplió su oferta a adultos/as (*Codo a Codo 4.0*) y, con la virtualización durante la pandemia, logró un alcance nacional, generando incluso acuerdos con jurisdicciones específicas (como el caso de la Provincia de Corrientes). Desde 2020, incorporó el propósito de fomentar la participación de mujeres en el programa, para mejorar su empleabilidad en un sector masculinizado, destinando un cupo del 50% de vacantes.

#### **IV. Los dispositivos analizados: estrategias diferenciales para sostener a los y las jóvenes**

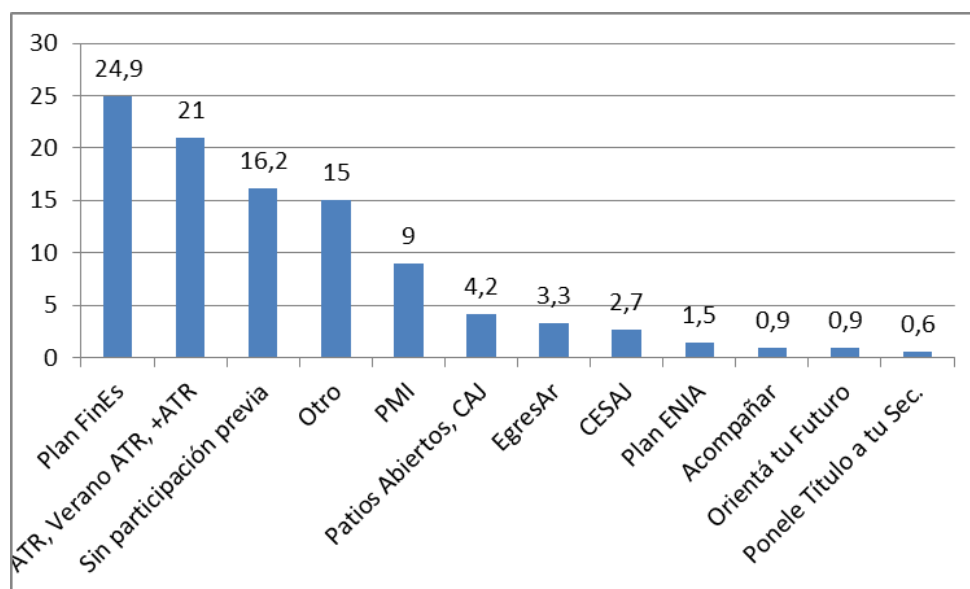
El análisis de cada dispositivo permitió la elaboración de una tabla comparativa (ver Tabla 01 al final). Respecto de los objetivos programáticos, algunos se orientan a acompañar/sostener el vínculo escuela-estudiante, las trayectorias escolares y/o favorecer la terminalidad en el nivel secundario (*Acompañar*, *ATR* y sus modificatorias, *EgresAr*, *Sigamos Estudiando*, *EPS*, *PP*); mientras que otros buscan la formación para la inserción laboral (*Codo a Codo*) o se focalizan en las transiciones entre nivel secundario y superior (*Sigamos Estudiando*). De este modo, según el tipo de dispositivo, cinco de ellos (*Acompañar Puentes de Igualdad* y sus derivantes en la *PBA*, *Sigamos Estudiando*, *EgresAR*, *EPS* y las *PP*) buscan fortalecer las trayectorias escolares; los dispositivos *Sigamos Estudiando* y *EPS* también se proponen acompañar en las transiciones al nivel superior (en especial, el primero de ellos). En tanto que el programa *Codo a Codo*, desde una lógica de intervención basada en la demanda laboral y en la empleabilidad juvenil (Jacinto, 2015), busca capacitar a los/as participantes para mejorar las posibilidades de inserción laboral en el sector IT. Ahora bien, en el caso de las *PP* y *EPS* también, de

manera indirecta, favorecen la formación laboral y pueden fortalecer los procesos de inserción en los mundos del trabajo.

Cabe señalar que, respecto del momento de surgimiento, el contexto excepcional del COVID-19 se presenta como un escenario clave en la emergencia de varios dispositivos que intentaron amortiguar los efectos de la pandemia sobre la escolarización y la continuidad pedagógica. Así, Acompañar-Puentes de Igualdad y sus derivantes en la PBA, Sigamos Estudiando, EgresAR y EPS surgen durante los años 2020-2021. Mientras que aquellos orientados a fortalecer la formación profesional y los procesos de inserción laboral, como Codo a Codo y las PP, se iniciaron con anterioridad (2016 y 2005, respectivamente). Por último, algunos se modificaron para que continuaran su cometido en la postpandemia, tal como se ha mencionado en el caso de los ATR y sus reformulaciones.

La existencia de espacios de atención personalizada o en grupos reducidos, adoptando un marco de interacción más horizontal y participativo, resulta una dimensión central de los dispositivos programáticos. A través de la “figura de un/a acompañante”, introducen instancias de acompañamiento y seguimiento hacia los/as participantes; en especial, se centran en ofrecer un acompañamiento adaptado a cada destinatario/a, que atienda sus necesidades y dificultades en materia de inclusión escolar, educativa y/o laboral. En algunos casos, se recurre al sistema de tutorías, mentorías, coordinadores/as de trayectorias o de instrucción; roles que se encuentran a cargo de docentes de los niveles afectados (secundario/superior), docentes jubilados, estudiantes avanzados de IFD y de universidades, como así también de instructores/as y mentores/as (empleados/as de empresas quienes, en el caso del programa Codo a Codo, acompañan las experiencias de aprendizaje y los inicios de las inserciones laborales de las estudiantes mujeres). En tal sentido, se prioriza el papel profesional o la expertise de quienes acompañan, instruyen u orientan, planificando y organizando prácticas y actividades asociadas a los programas. Una expertise que, además del título docente o profesional que los habilita, estaría proviniendo, en algunos casos, de la experiencia de participar en este tipo de proyectos. Un informe reciente sobre EPS (DGCyE, 2023) da cuenta de perfiles de coordinación con experiencia y formación docente específica, que se caracterizan además por contar con una participación previa en políticas que promueven la inclusión y el sostenimiento de las trayectorias educativas de las/os estudiantes (3 de cada 4 cuentan con experiencia en ese sentido, destacándose su participación en el ATR) (Gráfico 1).

Gráfico 1. Participación previa de los y las coordinadores/as en programas educativos de inclusión.



Fuente: DGCyE (2023).

Una dimensión analítica que adquiere centralidad reside en las características que presentan los sujetos destinatarios de estos dispositivos. A excepción del Programa Codo a Codo que está destinado a jóvenes y adultos/as que ya finalizaron el nivel secundario (con especial foco en las mujeres, quienes son formadas en saberes técnicos y habilidades de autoconocimiento y liderazgo), se observa que varios programas delimitan como población destinataria a estudiantes que se desvincularon o han desarrollado trayectorias discontinuas en la educación secundaria (Acompañar-Puentes de Igualdad, EPS, EgresAR) o superior (Sigamos Estudiando). En general, se trata de poblaciones que se encuentran en una condición de vulnerabilidad, abarcando necesidades, además de educativas, de tipo económicas y/o afectivas.

En relación con las estrategias de enseñanza, se observa una multiplicidad de espacios en donde las mismas se despliegan (escolares, educativos, intergubernamentales, sociales o mixtos). En algunos casos proponen innovar en estrategias pedagógicas que modifiquen los modelos tradicionales de gestión, de enseñanza, de quienes enseñan, de distribución del tiempo de aprendizaje y del espacio escolar articulando con otros niveles educativos, con actores del mundo del trabajo o comunitarios. Así, Acompañar propone tutorías en articulación con distintos actores sociales<sup>2</sup> e incluso localizaciones dentro y fuera de la escuela (clubes, bibliotecas, OSC, etc.). EPS plantea el desafío de implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de una organización institucional novedosa y un diseño curricular que integre Formación Profesional Inicial y Formación General, buscando superar algunas de las dificultades que se presentan usualmente en el nivel secundario. Para ello, propone un régimen académico flexible que facilite las condiciones de ingreso, permanencia y egreso, y reconozca las trayectorias educativas y experiencias laborales previas. En las PP se visualizan avances

<sup>2</sup> La Provincia de Buenos Aires fue concentrando luego el sistema de tutoría en la figura docente, sea como coordinador/a, sea como responsable de la gestión institucional.

diferenciales en las normativas sancionadas en cada jurisdicción, lo cual genera grados de institucionalización distintos según cada provincia (Garino et al., 2021); así, por ejemplo, en Río Negro las PP constituyen un espacio curricular específico con docentes concursados que planifican y orientan las prácticas; en cambio, en Neuquén no conforman espacio curricular y presentan menor formalización, y los espacios donde se realizan varían según el formato que asumen en cada escuela (proyectos didáctico productivos, institucionales, comunitarios, pasantías, etc.). Sigamos Estudiando propone tutorías para terminalidad de nivel secundario y sostenimiento en el sistema universitario, orientación vocacional, talleres para el aprendizaje en semipresencialidad, entre otras estrategias. EgresAr ofrece encuentros periódicos en escuelas sede y diseño de TC en función de las necesidades de las trayectorias. Finalmente, Codo a Codo se estructura a través de la educación a distancia en una plataforma digital con contenidos orientados al sector IT.

Por último, la mayoría de estos dispositivos programáticos plantean tramas interactorales para su implementación, las cuales algunas veces son intra-sistema educativo (como el EgresAR, Sigamos Estudiando y el ATR); mientras que otras tienen carácter mixto, es decir, articulan con actores sociales, gubernamentales, empresariales, sindicales que se encuentran por fuera del sistema educativo (Acompañar Puentes de Igualdad, Codo a Codo, EPS y las PP).

Se visualiza, entonces, que los dispositivos convergen en el propósito de sostener a los y las jóvenes en el sistema educativo, o bien acompañarlos/as en las transiciones al nivel superior y a los mundos del trabajo. La inclusión y re-vinculación de estudiantes en el sistema educativo adquiere centralidad en las diferentes propuestas. Para ello, se proponen múltiples estrategias que buscan resguardar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y facilitar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso a través de un acompañamiento a las trayectorias juveniles. Como así también, promover su confianza y autoestima, favoreciendo la permanencia y egreso de la educación secundaria, la continuación de estudios superiores o la inserción en los mundos del trabajo.

Tabla 01. Caracterización dispositivos programáticos analizados

	<b>Acompañar Puentes de Igualdad</b>	<b>Sigamos Estudiando</b>	<b>EgresAR</b>	<b>Codo a Codo</b>	<b>Prácticas Profesion alizantes</b>	<b>Escuela Profesion al Secundi a</b>
--	--------------------------------------	---------------------------	----------------	--------------------	--------------------------------------	---------------------------------------

<b>Objetivo general</b>	Trayectorias educativas, continuidad y terminalidad en todos los niveles y modalidades	Terminalidad de ESo; acceso, permanencia y promoción en ESu	Terminalidad de ES p/jóvenes de hasta 25 años de edad que adeudan materias	Enseñanza en programación (jóvenes y adultos) con título secundario. Inserción laboral en Informática. Foco en mujeres	Dispositivos de FpT en EST, obligatorias en el campo ocupacional	Art. FG+FP, jóvenes de 14/18 años c/ dificultades en sus trayectorias escolares
<b>Tipo de dispositivo</b>	Trayectoria escolar	Trayectoria escolar - Transiciones a la ESu	Trayectoria escolar	Transiciones al mundo del trabajo	Trayectoria escolar (ETP), transiciones a ES r / mundos del trabajo	Trayectoria escolar - Transiciones a ESu y al mundo del trabajo
<b>Surgimiento</b>	Pandemia (2020) - Federal (CFE)	Pandemia (2020) - Nacional (MEN/SPU)	Pandemia (2021) - Nacional (MEN)	Pre-pandemia (2016)- Local CABA	Pre-pandemia (2005) - Federal (CFE)	Pandemia (2021) - Federal/INET

<b>Figura del/a enseñante</b>	PBA: 1- ATR Estudiantes y docentes de ISF. 2 - Docentes del nivel secundario y docentes	UNICEN: Tutor-a (estudiantes avanzados de UNICEN e ISFD). UNAJ: Docentes de UNAJ en vinculación con docentes ES	Docente y/o Tutor/a de Escuelas Sede.	Instructores/as - Mentores/as	RN: Docente con formación científico tecnológica o técnico específico en relación con el entorno socio productivo . NQN: tutor docente	Docentes: Coordinador/a de trayectorias, de Lengua, Matemática, Cs Soc. y Nat. Instructor/a de FP
<b>Sujeto destinatario</b>	PBA: 1- Estudiantes con trayectorias discontinuas, intermitentes o de baja intensidad. 2- Se focaliza en estudiantes de escuelas estatales	Estudiantes últimos años NSec o adeuden asignaturas; estudiantes ESu	Jóvenes de hasta 25 años que cursaron el nivel secundario entre los años 2016-2021	Jóvenes y adultos c/sec comp; mujeres	Estudiantes del ciclo superior de EST	Jóvenes de 14 a 18 años ingresantes, estudiantes desvinculados o repitentes (en dos ocasiones)



<b>Estrategias de enseñanza: espacios escolarizados y no escolarizados</b>	No se especifica; tutorías	Tutorías (terminalidad y sost univ), Orient. Voc., aprendizaje en semipresencialidad, etc.	Encuentros periódicos en Escuelas Sedes Diseño de TC en función de las necesidades de las trayectorias	No escolarizado. Educación a distancia en plataforma digital con contenidos específicos	RN: PP dentro del PEI NQN: prácticas voluntarias, a contrarturno. (grados diferenciales de institucionalización)	Cambios en el RA, organizacional y pedagógico (Bach+FP N3; no repitencia; no asistencia; comisiones pequeñas c/ 5 profes en simultáneo)
<b>Tramas</b>	Federal: trama mixta PBA: Tramas intraeducativa y gubernamental	Trama intraeducativa	Trama intraeducativa	Trama mixta	Trama mixta	Tramas intraeducativa; Mixta a nivel institucional

**Referencias:** ES: educación secundaria; ESu: educación superior; EST: educación secundaria técnica; FG: formación general; FP: formación profesional; ISF: institutos superiores de formación; CFE: Consejo Federal de Educación; MEN: ministerio educativo nacional; SPU: Secretaría de Políticas Universitarias; INET: Instituto Nacional de Educación Técnica; PBA: Provincia de Buenos Aires; RN: Río Negro; NQN: Neuquén.

**Fuente:** elaboración propia en base a informes sobre dispositivos programáticos, PICTO REDES n° 48.

### Conclusiones

Al ser una investigación que aún se encuentra en curso, presentamos a continuación un conjunto de reflexiones preliminares que, a modo de indicios, orienten el análisis en la segunda etapa de indagación.

Una primera cuestión a destacar es la centralidad que adquiere la noción de trayectoria en el diseño de estos dispositivos programáticos. Para ello, consideran la construcción de formas distintas de aprendizaje que permitan superar prácticas y saberes que

esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, por parte de los sujetos destinatarios. En este marco, el acceso, la permanencia, la promoción de la escolarización secundaria y las transiciones al nivel superior y/o a los mundos del trabajo no son concebidas como un problema individual o la resultante de la sumatoria de materias o espacios curriculares aprobados, sino que por el contrario suponen el diseño de estrategias y un trabajo específico de los equipos de conducción, docentes, tutores/as, coordinadoras/es, mentores/as para mirar las situaciones singulares con el propósito de inscribirlas en propuestas de enseñanza más flexibles y personalizadas.

En segundo lugar cabe destacar que, a pesar de los efectos positivos en las trayectorias juveniles, es necesario alertar respecto de dos problemas que acarrearán estas políticas educativas en formato de programas “transversales” o proyectos “especiales” (Giovine, 2012). Por un lado, y a excepción de las PP, estos dispositivos presentan escasa institucionalización y baja perdurabilidad, siendo objeto de reemplazos o modificaciones que los lleva a un permanente “reformismo” que les otorga características de precariedad y transitoriedad, produciendo efectos adversos en las instituciones educativas, en los sujetos que enseñan y en los que aprenden. A esta situación se suma una delegación a las propias instituciones y participantes de la responsabilidad de qué hacer cuando estos programas se interrumpen abruptamente o se desfinancian. Por otro lado, tal como ha acontecido con programas similares en la pre-pandemia (Grinberg, 2008; Giovine et al., 2019; Delgado et al., 2024), pueden ser considerados trayectos escolares o formativos de menor rango. O en otros términos, configurar circuitos diferenciados de educación en el mismo proceso de inclusión que, para determinados sectores de la población en edad escolar, siguen produciendo mayor segmentación y fragmentación educativa; o favoreciendo procesos de inclusión excluyente (Espósito, 2005; Gentili, 2009; Saraví, 2015), que afecta a estos sectores poblacionales para los cuales el derecho a la educación secundaria continúa siendo una proclama que aún no se ha efectivizado plenamente<sup>17</sup>.

Por último, quisiéramos retomar uno de los interrogantes que enunciábamos en la introducción acerca de qué sentidos asume el significante sostenimiento/acompañamiento en dichos dispositivos. Tal como se ha descrito, los dispositivos programáticos trabajados encierran un conjunto de términos que se repiten o poseen, como sostiene Foucault (2005), una “materialidad repetible” que condensan ese conjunto de elementos a través de los cuales el autor conceptualiza al dispositivo que hemos citado anteriormente: “discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas”, entre otros. Sin pretender realizar una genealogía de los documentos, podemos reconstruir una serie discursiva alrededor del Acompañar/Sostener para incluir escolar y laboralmente a jóvenes atravesados por desigualdades múltiples.

En los textos de las políticas se reafirma la concepción de la educación como un derecho humano fundamental, tal como lo prescriben los marcos normativos vigentes. Fortalecer, reforzar, intensificar tanto los aprendizajes como los vínculos socio-afectivos

entre estudiantes y docentes; revincular las trayectorias discontinuas, intermitentes o de baja intensidad y asegurar la continuidad pedagógica a través del diseño de estrategias alternativas, convocando a personal experto o a la constitución de tramas o redes de inclusión, aparecen reiteradamente en aquellos programas que se proponen sostener/acompañar las trayectorias para que el estudiantado pueda finalizar la educación secundaria.

Articular con el nivel superior, fortalecer vocaciones tempranas en carreras consideradas prioritarias -en algunos casos con foco en las científico-tecnológicas-, por dentro o por fuera del sistema educativo, también se constituye en una meta de aquellos dispositivos que se proponen como objetivo la transición internivel y la formación para el mundo laboral.

La mayoría de estos términos diseminados en los documentos normativos de los programas no aparecen claramente definidos, ni remiten a referencias bibliográficas, otorgándoles un carácter polisémico y de sinonimia no siempre clara. Sin embargo, al establecer una cadena equivalencial entre ellos y recuperando los aportes de Martuccelli (2007) en relación a su conceptualización de soportes, podemos inferir que sostenimiento/acompañamiento se constituye en un significante que condensa el sentido que estas normas le otorgan a la inclusión. En última instancia, si bien las normativas usan indistintamente fortalecimiento, reforzamiento, acompañamiento pedagógico y sostenimiento escolar, consideramos -junto a estudios previos (Correa et al., en prensa)- que el sostenimiento guarda una estrecha relación conceptual con la idea de “soporte” en términos de estrategias pedagógicas, materiales, simbólicas y afectivas que pueden contribuir a garantizar la continuidad educativa y/o la inclusión al mundo laboral.

### **Referencias bibliográficas**

- Acosta, F. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Documentos de Proyectos, CEPAL/UNICEF.
- Aliano, N. (2020). Las sociologías del individuo revisitadas. Exploraciones entre soportes sociales, reflexividades y descentramientos de la modernidad. *Revista Reflexiones*, 99(1), 116-136.
- Arroyo, M. & Litichever L. (2019). *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018*. Argentina: FLACSO.
- DGCyE (2023). *Seguimiento y monitoreo de la implementación de la Educación Profesional Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Una mirada desde la perspectiva de los y las coordinadores de trayectorias*. Dirección Provincial de ETP. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Correa, N.; Giovine, R.; Martignoni, L. y Santos, S. (en prensa). Sostenimiento de las trayectorias escolares en pandemia: políticas de inclusión y tramas interactorales. En D. Pinkasz y N. Montes (comp.). *Sociedad, políticas y actores en las escuelas secundarias durante la pandemia. Un estudio sobre desigualdad y escolarización en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Tornasol.

- Delgado, P; Acuña, M.; Salas, J. & Sanchez, J. (2024). Una mirada socioeducativa de las políticas públicas: El programa Volvé a la escuela en Chaco, Argentina. *Revista Espacios en Blanco*, 2(34).
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años?. En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esposito, R. (2005). *Inmunitas*. Madrid: Amorrortu.
- Foucault, M. (2005[1969]). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo: trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Neuquén: Topos, editorial del IPEHCS/EDUCO.
- Garino, D., Miñana, G. & Saez, D. (2021). Relaciones con el saber que traman experiencias. Prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas de Río Negro y Neuquén. En S. Martínez y D. Garino (Comp.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina. Saberes, prácticas y experiencias* (pp. 298-334). Buenos Aires: Teseo.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Giovine, R., Martignoni, L. & Correa, N. (2019). Estado, escuelas secundarias y organizaciones sociales: una trama socioeducativa para la inclusión de jóvenes en la Provincia de Buenos Aires (Argentina). *Revista Praxis Educativa*, 14(2), 432-450.
- Giovine, R., Garino, D. & Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Revista Espacios en Blanco*, 33, 75-90.
- Giovine, R. (dir.); Acosta, F.; Falconi, O.; Fuentes, S.; Garino, D.; Graizer, O.; Jacinto, C.; Montes, N.; Pinkasz, D.; Servetto, S. & Yuni, J. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia. En AAVV, *PISAC COVID-19. La sociedad argentina en la postpandemia* (pp. 293-372). Tomo III. Buenos Aires: CLACSO/Agencia i+D+d.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En: C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Buenos Aires: Teseo/ IDES.
- Grinberg, S. (2008). 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.
- Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Buenos Aires: Teseo/IDES.
- Jacinto, C. (coord.) (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Libros del IDES.

- Jacinto, C y Millenaar, V. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 181-224). Buenos Aires: Teseo-IDES.
- Jacinto, C. (2015). Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina: redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 120-137.
- Jacinto, C. & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Krichesky, M. (2019). Políticas educativas, nuevos formatos para la educación secundaria y lazo social en contextos de vulnerabilidad y exclusión. Aportes de la investigación educativa. *II Coloquio de Investigación Educativa en Argentina “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación”*, 13 y 14 de junio, Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución n° 285/16 Anexo: Plan Estratégico Nacional 2016-2021: Argentina enseña y aprende*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Buenos Aires.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martinez, S. (2020). *Escuelas secundarias con sentido. Trabajo y comunidad*. Neuquén: Topos, Editorial del IPEHCS/EDUCO.
- Terigi, F. (2009). *Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. & Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 33.
- Roberti, E., Jacinto, C. & Montes, N. (2024). Dispositivos de acompañamiento a las trayectorias en la Educación Profesional Secundaria (EPS). *VIII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. 11 y 12 de abril de 2024.
- Ruiz, G. (2024). Recomposición libertaria y derecho a la educación. *Revista Espacios en Blanco*, 2(34).
- Vercellino, S. (2020). Sobre el dispositivo y su potencia para pensar lo escolar. En F. Acosta (Comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 97-118). Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional General Sarmiento.
- Santos, S. (2023). Las políticas socioeducativas y el sostenimiento de trayectorias escolares del nivel primario: articulaciones locales entre escuelas, familias y organizaciones sociales en un barrio popular de la CABA. *Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Servetto, S.; Fuentes, S.; Balaguer, F.; Tavella, M. E.; Cuchan, N.; Agüero, M.; Belmes, A.; Galarza, C.; Grigioni, A.; Lastra, A.; Moro Eik, L.; Pellizzari, L.; Sanchez Escalante, C.; Suertegaray, F. & Yapur, J.; (2021). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 16(9), 14-26.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje ¿Hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media* (pp.71-124). Buenos Aires: Homo Sapiens.

## Notas

---

<sup>1</sup> Licenciada en Sociología y Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCo); Profesora Adjunta en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y docente de posgrado de la UNCo. Co-directora de un proyecto de investigación sobre Escuela secundaria y trabajo y del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ-FACE-UNCo). Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES-CONICET). Integrante de la Red de Investigaciones en Escuela Secundaria (RIES). Mail de contacto: [delgarino@gmail.com](mailto:delgarino@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN). Magister y Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora y Profesora Titular en el Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN. Directora de la Revista Espacios en Blanco y del Programa de investigación Historia, Política y Educación - IV Etapa en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales/Comisión de Investigación Científica de la Provincia de Buenos Aires (NEES/CICPBA) de la citada universidad. Vicepresidenta de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE). Integrante de las Redes Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe) y de Investigaciones en Escuela Secundaria (RIES). Dicta cursos de posgrado en la FLACSO, la UNICEN y en diferentes universidades del país y Brasil. Sus temas de investigación están vinculados a las desigualdades y las políticas educativas, el gobierno de la educación secundaria, la gestión local de las políticas socioeducativas y las tramas interactorales. Mail de contacto: [renatagiovine@gmail.com](mailto:renatagiovine@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente se desempeña como Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en la Universidad Nacional de Arturo Jauretche (UNAJ); y es docente de grado y postgrado de la UNLP. Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-IDES/CIS). Sus principales temáticas de interés son los jóvenes, los estudios biográficos, la desigualdad social y las relaciones educación-formación-trabajo. Dirige y forma parte de diversos proyectos de investigación y ha elaborado numerosas publicaciones en revistas nacionales e internacionales en relación a estas temáticas. Mail de contacto: [mariaeugeniaroberti@gmail.com](mailto:mariaeugeniaroberti@gmail.com)

<sup>4</sup> Según el CEDLAS, en base a las encuestas de hogares, entre 2003 y 2020 la tasa neta de asistencia al nivel secundario pasó del 76,8% al 91,6%. La brecha entre quintiles se redujo un 62%, pasando de 29 a 11 puntos porcentuales.

<sup>5</sup> PICTO REDES 2022 N° 48 “Dispositivos de apoyo a las trayectorias educativas y laborales de jóvenes en contextos de desigualdad en pandemia y postpandemia”. Agencia I+D+i. Convocatoria: Educación, Trabajo y Nuevas Tecnologías.

<sup>6</sup> Ruiz (2024) sostiene que “en la Argentina la educación tiene un alto reconocimiento constitucional como derecho humano, lo cual surge de un análisis de las cláusulas constitucionales y de los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos (IIDDHH) que tienen jerarquía constitucional. Si bien estas normas habilitan distintas opciones de políticas educativas, también demarcan un ámbito de lo legalmente factible e invalidan todas las propuestas que se ubiquen por fuera de las bases constitucionales. Tanto el Preámbulo como los artículos 14 y 75 incisos 17, 19, 22, 23, reconocen a la educación como un derecho individual, social, político, económico y cultural cuyos sujetos titulares son todas las personas y colectivos que habitan el país. A este grupo de normas se puede sumar el artículo 5º de la Constitución por el principio de garantía federal que obliga al gobierno nacional a garantizar la prestación del servicio educativo de los Estados provinciales (Scioscioli, 2015)” (p. 247).

<sup>7</sup> Pueden citarse como ejemplo las *Escuelas de Reingreso* (ER) en CABA, los *Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes* (CESAJ) en la Provincia de Buenos Aires (en adelante, PBA), el *Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria* (PIT 14-17) en Córdoba, *Volvé a Estudiar* en Santa Fe, *Escuelas secundarias para jóvenes* en Río Negro, entre otros.

<sup>8</sup> PISAC COVID-19 N° 023 “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia”. Base de Normativas producidas por las jurisdicciones, el Consejo Federal y el Ministerio de Educación de la Nación febrero 2020 - diciembre 2021. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/handle/123456789/3682>

<sup>9</sup> La diferenciación de las etapas pandemia y postpandemia se estableció en base al retorno a la presencialidad plena (2022).

<sup>10</sup> Informe PICTO REDES n° 48: *Programa Federal Acompañar-Puentes de Igualdad. PBA: ATR - ATR Verano - + ATR - FORTE - Programa de Acompañamiento Institucional de Trayectorias Educativas de Intensificación de la Enseñanza en Escuelas Secundarias de Gestión Estatal*, elaborado por Natalia Correa, Natalia Cuchan, Renata Giovine y Jorgelina Méndez, UNICEN, 2024.

<sup>11</sup> Informe PICTO REDES n° 48: *Sigamos Estudiando. Universidades Públicas comprometidas con el derecho a estudiar*, elaborado por Ada Freytes Frey (UNAJ) y María Laura Bianchini (UNICEN), 2024.

<sup>12</sup> Informe PICTO REDES n° 48: *Programa Nacional de Terminalidad en el Nivel Secundario EgresAR: Proyectá tu futuro*, elaborado por Luciana Reategui, FLACSO, 2024.

<sup>13</sup> La Dirección Provincial de Educación Secundaria y la Subsecretaría de Planeamiento definieron 285 establecimientos educativos de gestión estatal como sedes del Programa EgresAR 2022.

<sup>14</sup> Informe PICTO REDES n° 48: *Escuela Profesional Secundaria*, elaborado por Eugenia Roberti y Ana María D’ Andrea, UNAJ/UNNE, 2024.

<sup>15</sup> Informe PICTO REDES n° 48: *Prácticas Profesionalizantes*, elaborado por Natalia Fernández, UNCo, 2024.

<sup>16</sup> Informe PICTO REDES n° 48: *Programa Codo a Codo*, elaborado por Verónica Millenaar y José Pozzer, CIS-IDES-CONICET/UNNE), 2024.

<sup>17</sup> Más allá de las tensiones que se reconocen en la implementación de los dispositivos estudiados, investigaciones sobre educación secundaria y articulación con la formación para el trabajo, concluyen que existe un consenso respecto a los logros en la inclusión que reflejan estas experiencias, sobre todo en relación con la asistencia y continuidad en las trayectorias de los/as estudiantes; quienes valoran especialmente no sólo los cambios al régimen académico que habilitan otro modo de habitar la escuela, sino también la propuesta pedagógica y, en especial, la centralidad que asume la FP como eje transversal del diseño curricular (Garino, 2020; Roberti et al., 2024).