

Las prácticas docentes en la formación inicial de profesores/as para la obligatoriedad de la escuela secundaria.

DE MARCO, Luciano / IICE – FFyL - UBA - luciano.demarco1@gmail.com

Eje: Formación y trabajo docente Tipo de trabajo: ponencia

^a *Palabras claves: formación docente – práctica docente – residencia docente - igualdad en educación – obligatoriedad escolar*

› **Resumen**

Esta ponencia se centra en la formación docente inicial para la escuela secundaria obligatoria en Argentina. En la misma se presentan algunos resultados de una tesis de maestría que indagó sobre cuáles son los sentidos que construyen en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria los estudiantes avanzados/as de dos profesorados públicos del Conurbano Bonaerense, uno que funciona en una Universidad y otro en un Instituto Superior de Formación Docente. Específicamente se analizará cuáles son los criterios de selección de escuelas secundarias para realizar la residencia docente en ambas instituciones. Esta ponencia pretende dar cuenta de qué manera la experiencia territorial y de la residencia docente contribuyen con la formación de profesores/as para los desafíos que subyacen a la obligatoriedad de la escuela secundaria. La experiencia en estas escuelas puede resignificar los sentidos del trabajo de enseñar, las aspiraciones laborales y las representaciones que tienen estos/as estudiantes de profesorado. Finalmente, este escrito se enmarca en una investigación cualitativa de tipo inductiva que parte de un paradigma interpretativo. Parte de la información recolectada - que aquí se analiza - fue recabada mediante entrevistas en profundidad a estudiantes avanzados/as.

› **Presentación**

A continuación, presentaremos parte de los hallazgos de mi tesis de maestría¹, que indagó sobre cuáles son los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as.

¹ Titulada: “*Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as. Un análisis en dos instituciones formadoras del sur del Conurbano Bonaerense.*” En el marco de la Maestría en Cs. Sociales con orientación en educación en FLACSO. Esta tesis también se enmarca en el Proyecto UBACyT

Creemos que las respuestas a las preguntas que se plantean a continuación abonan la reflexión sobre la relación entre la formación de profesores/as y la obligatoriedad de la escuela secundaria puesto que el tránsito por escuelas asociadas² diversas permite construir una sensibilidad particular sobre los desafíos involucrados en el trabajo de enseñar que subyacen a dicha obligatoriedad. Esta diversidad de escuelas la comprendemos a partir de las siguientes dimensiones³: su ubicación territorial y el contexto socioeconómico; los recursos con los que cuenta la escuela; la población que recibe; la modalidad bajo la cual funciona y las variaciones de su régimen académico, etc.

Recuperaremos algunas de las preguntas de la tesis: ¿Cuáles son las representaciones que tienen los/as estudiantes de profesorado sobre la selección de escuelas asociadas en donde realizan la residencia docente⁴? y ¿Cómo son estas escuelas en relación con las modalidades⁵, las variaciones en el régimen académico, la ubicación territorial y el contexto socioeconómico?

Para abordar las preguntas anteriormente planteadas introduciremos algunas coordenadas sociohistóricas sobre la formación docente inicial (en adelante “FDI”) en Argentina. También desarrollaremos los orígenes de la escuela secundaria y sus desafíos ligados con su obligatoriedad.

› **Los orígenes de la escuela secundaria y los desafíos ante su obligatoriedad**

Argentina fue un país con modernización temprana en la región. Construyó a fines del siglo XIX una red de instituciones características de la modernidad organizadas por el Estado Nacional, entre las cuales estuvieron las bases del sistema educativo. Los niveles de escolarización primaria de dicha época

“*Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada*”, desarrollado en el período 2014-2017 (Código: 20020130100051BA) y radicado en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Tanto la tesis como el proyecto UBACyT fueron dirigidos por la Mg. Alejandra Birgin.

² En esta ponencia se denomina “escuelas asociadas” a las escuelas secundarias a las que asisten los/as estudiantes durante la instancia de práctica del Campo de la Formación para la Práctica Profesional.

³ Para analizar los criterios de selección se tuvo en cuenta la legislación vigente, específicamente en la resolución del CFE N°24/07

⁴ En la presente ponencia denominamos “residencia docente” a las asignaturas del Campo de la Formación para la Práctica Profesional que se dictan en los profesorados y que tiene su espacio de práctica en las escuelas secundarias.

⁵ La Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, sancionada en el 2006, en su artículo N° 17 establece que la estructura del sistema educativo nacional comprende 4 niveles y ocho modalidades. A su vez, plantea que constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Estas modalidades son las siguientes: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

demuestran el rápido avance de esta institucionalización (Oszlak, 1997). A la vez dan cuenta de la tendencia hacia la masificación de la escuela primaria desde sus orígenes, en contraste con los orígenes de la escuela secundaria.

En ese contexto, se crearon los primeros Colegios Nacionales que - hasta iniciada la década del treinta - tenían como función prioritaria la formación de élites. Es decir, seleccionar a la población para ocupar posiciones intermedias y para ello sus modalidades tradicionales fueron el bachiller, la escuela normal, el comercial y la escuela técnica (Capellacci y Miranda, 2007). En el nivel secundario la tradición que mayor arraigo tuvo fue el bachillerato humanista y enciclopedista (Dussel, 1997).

Se configuró un formato escolar⁶ que presentó las siguientes características para el conjunto de escuelas existentes: el saber escolar organizado en disciplinas, un curriculum graduado, generalista y enciclopédico, la simultaneidad de la enseñanza, la edad como criterio de agrupamiento, el aula/sección como unidad espacial (Southwell, 2011). Así adoptó un formato escolar que, posteriormente, se constituyó como dominante, modeló los sucesivos intentos de reforma y logró fijarse como noción de escuela secundaria bajo el sentido de selectividad por exclusión (Tiramonti y Montes, 2011).

Ahora bien, a lo largo del siglo XX mediante una serie de reformas de la escuela secundaria conviven en ella una heterogeneidad de sentidos acerca de la escolaridad que revelan la coexistencia de diferentes patrones de regulación y control (Tiramonti y Minteguiaga, 2004). Sin ir más lejos, entre los diversos cambios sociales que operaron en la sociedad argentina en las últimas décadas se encuentra la masificación de la escuela secundaria. Según SITEAL⁷, en 1993 la tasa neta de escolarización era del 53%, mientras que en el 2014 llegó al 86.63%. El mismo organismo plantea que si se tiene en cuenta al 30% más pobre de la sociedad, su asistencia era del 41% en 1993 mientras que en 2014 – 21 años más tarde – fue del 83%, lo que evidencia un proceso continuo y sostenido de masificación de este nivel educativo.

Esta masificación se debió -sobre todo- al ingreso de jóvenes de sectores sociales más amplios a la escuela aunque se fortalecieron algunos núcleos de exclusión en regiones específicas que afectan a los niveles socioeconómicos más bajos y comunidades particulares (Kessler, 2014). Asimismo, dentro de la escuela secundaria persisten dificultades para efectivizar la escolaridad de los/as jóvenes ya que los indicadores de eficiencia interna no muestran mejoras sustanciales (DINIECE, 2013).

Simultáneamente al fenómeno de la masificación, Argentina prolongó paulatinamente los años de obligatoriedad escolar. En 1993 - mediante la Ley Federal de Educación - se extendió a 10 años la escolaridad obligatoria al incorporarse los dos primeros años de la ES como tercer ciclo de la escuela primaria. Esto estuvo acompañado por un conjunto de políticas focalizadas que intentaron dar respuesta a

⁶ Utilizamos este concepto a partir del trabajo de Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (2001)

⁷ <http://www.siteal.iipe.unesco.org/>

las desigualdades sociales en ascenso. De esta manera, se construyó un sesgo en donde se asimilaba el derecho a la educación con obligatoriedad y a esta con la efectivización de la escolaridad (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). En el 2006 - con la sanción de la Ley Nacional de Educación - se reorganizó la estructura de los niveles educativos y se sancionó la obligatoriedad del nivel secundario para todos/as los/as ciudadanos/as sin importar su edad.

En este proceso de ampliación de la obligatoriedad escolar, varias investigaciones dan cuenta del papel que juegan las regulaciones de la escuela secundaria en las dificultades por extender el nivel de cobertura y de mejorar los indicadores de eficiencia interna. Plantean la necesidad de experimentar alternativas al modelo institucional y al régimen académico dominantes ya que las regulaciones del formato escolar refuerzan desigualdades preexistentes consolidando una fragmentación del ámbito educativo y del espacio social (Tiramonti y Montes, 2011; Poliak, 2007). Otras investigaciones indagan en la trayectoria educativa de los/as alumnos/as⁸ y concluyen que es necesario realizar transformaciones en el régimen escolar para sostener trayectorias escolares diferentes a las que tradicionalmente existían en el nivel (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009; Terigi, 2008).

Ahora bien, en la presente ponencia se diferencia el derecho a la educación del acceso a la escolarización ya que la efectivización de la obligatoriedad de la escuela secundaria también tiene que ver con la apropiación de saberes por parte de los/as alumnos/as; la construcción de un contexto escolar que haga lugar al otro/as y fomente la democratización de la cultura. En ese sentido, la obligatoriedad solo podría cumplirse en la medida en que se produzcan cambios profundos en las escuelas desde las variaciones del formato escolar y el régimen académico hasta en las estrategias de enseñanzas utilizadas.

En virtud de ello, Dussel (2015) afirma que a partir de la sanción de la LEN la inclusión educativa se convirtió en un imperativo. En consecuencia, la obligatoriedad del nivel impactó en múltiples sentidos como el diseño de las instituciones, los contenidos curriculares, los regímenes de convivencia y las formas de enseñanza y de evaluación. La autora plantea la importancia de diseñar políticas pedagógicas y didácticas que permitan que la experiencia escolar en la secundaria obligatoria provea aprendizajes culturalmente ricos y construya una relación más democrática e igualitaria con el saber. En definitiva, las exigencias para la escuela secundaria han ido cambiando y complejizándose, conforme nuevos sectores sociales y perfiles asisten a esta. La formación de profesores/as no es indiferente a estas exigencias en las propuestas pedagógicas que lleva adelante. Esta ponencia pretende indagar tan solo un aspecto de los múltiples posibles a partir de los cuales la formación de profesores/as procesa la obligatoriedad del nivel.

⁸ En la presente ponencia se denominará “estudiantes” a quienes estudian en el nivel superior y “alumnos/as” a quienes estudian en el nivel secundario.

› ***Apuntes sobre la reconfiguración del sistema formador argentino. Ampliación matricular y diversificación institucional***

Como dijimos anteriormente, los desafíos a los que se enfrenta la obligatoriedad de la escuela secundaria interpelan en diferentes escalas y dimensiones al sistema educativo como también compromete a los diversos actores que participan en este, entre los cuales se encuentran los profesorado para este nivel educativo. Ante ello nos preguntamos: ¿Cómo dialoga la formación docente con los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria? ¿De qué manera puede contribuir en formar sensibilidades que dialoguen con los múltiples desafíos que plantea la obligatoriedad del nivel secundario? Estas preguntas no operan en un vacío histórico, más bien se hacen en el actual escenario de la FDI argentina que a continuación desarrollaremos.

El sistema formador de este país se constituyó con un rasgo histórico que aún persiste: la configuración bifronte compuesta por Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente (en adelante “ISFD”), especialmente para el nivel secundario (Birgin, 2014). Esta configuración generó condiciones para la heterogeneidad institucional y plantea una formación no homogénea (Pinkasz, 1992; Birgin, 2014), especialmente para los/as profesores/as de ES.

Al interior de las instituciones, esta configuración bifronte enhebró una trama en donde cada tipo de institución se nutrió de una organización y cultura institucional particular y un vínculo con el saber específico habilitando una puja por las tradiciones dominantes en la formación (Davini, 1996). Respecto al nivel secundario, la tradición humanista se perfiló como dominante, marcando los principales rasgos del currículum del nivel y que hegemonizaron las formas de concebir la formación en la escuela secundaria durante más de cien años (Dussel, 1997).

En las últimas tres décadas ocurrieron una gran cantidad de cambios sociales, políticos, económicos y culturales que operaron en la sociedad argentina y entre los cuales se encuentran los fenómenos de expansión matricular y de diversificación institucional (Birgin, 2015, 2017).

Para América Latina y especialmente en Argentina, Ezcurra plantea que el crecimiento de la matrícula del nivel superior (en adelante “NS”) provoca un fenómeno de masificación “estructural, nuclear y global” (2011:12) y marca una tendencia intensa, continua y sin antecedentes. Este fenómeno impacta en diversos aspectos de la formación de profesores/as. A su vez la ampliación matricular se relaciona con la expansión de la escuela secundaria ya que, a medida que crecen los egresados de ésta, tienden a buscar continuar sus estudios en el NS. En éste, la ampliación matricular tuvo un inicio incipiente en la década del ´60 y encontró en los ´90 un desarrollo acelerado. En Argentina, a partir de datos cuantitativos, podemos apreciar que la matrícula universitaria aumentó 189% entre 1996 y 2014 y que la de los ISFD aumentó especialmente siendo del 230% entre 1996 a 2015 (Ver Anexo).

Asimismo, desde mediados de siglo XX este crecimiento fue acompañado por un fenómeno de diversificación institucional que, según Cano (1985), fue leído negativamente por aquellos “nostálgicos” de un modelo de educación superior más restringido, enmarcado en las instituciones históricas del sistema educativo. El análisis del autor, realizado hace más de 30 años, convoca a reflexionar sobre el lugar residual que tienen ciertos discursos que señalan la abundancia de instituciones como un problema en la FDI, pese a las retóricas pretendidamente innovadoras que utilizan.

Por otra parte, Birgin (2015) afirma que la ampliación matricular no impacta solamente en la escala del nivel, sino que produce otras modificaciones entre las cuales se encuentra la ampliación del origen socioeconómico-cultural de los/as aspirantes a formarse como docentes (Kessler, 2014). Se evidencia el ingreso al NS de jóvenes provenientes de sectores sociales otrora excluidos de este nivel y también del trabajo docente que son la primera generación que llega al nivel secundario y/o superior dentro de su familia (Birgin, 2013; Ezcurra 2011; Gluz, 2011).

En otras palabras, ante el ingreso de sectores otrora excluidos del NS se imprime una problemática específica con nuevos desafíos en la formación de profesores: Formar docentes para la actual escuela secundaria obligatoria en un contexto de creciente segmentación y a partir de una desigual preparación de los/as ingresantes al NS, ingresantes con trayectorias formativas y procedencias sociales mucho más heterogéneas que en la primera mitad del siglo XX (Gluz, 2011; Birgin, 2015).

Como se planteó previamente, la expansión matricular del NS es acompañada por una variación en la heterogeneidad de instituciones que actualmente forman docentes. Esto no involucra solamente a la creciente cantidad de instituciones dedicadas a la FDI sino también al tejido institucional que construyen y el alcance territorial en el que se despliegan. Junto con el fenómeno de la expansión matricular, la diversificación institucional contribuye a lo que Birgin (2017) denomina reconfiguración del sistema formador.

En el marco de este escenario nos preguntamos: La formación de profesores/as: ¿Cómo vincula a sus estudiantes con las escuelas secundarias? ¿Cuál es el territorio que construyen a partir de la selección de escuelas secundarias para realizar la residencia docente? ¿Cómo son las experiencias que allí viven los/as estudiantes?

› ***Los territorios imaginados, deseados, rechazados e impensados donde enseñar***

Las representaciones sobre las escuelas asociadas a las que asisten los/as estudiantes durante la formación contribuyen de diversas formas a la configuración de los territorios deseados, impensados,

imaginados o rechazados donde enseñar. Debido a ello indagaremos cuál es la selección de escuelas asociadas que realizan las instituciones formadoras en función de diversos criterios.

Antes de continuar, precisaremos algunas características sobre la propuesta formadora de cada una de las instituciones involucradas. En primer lugar, cabe destacar que en la FDI la duración de la residencia docente varía según el tipo de institución formadora. En los ISFD hay un desarrollo simultáneo de los tres campos de la formación y eso supone desarrollar “el campo de la formación en la práctica profesional” (residencia docente) desde el primer año. Esta característica del plan de estudios es propia del conjunto de los ISFD y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) contribuyó en el intento de amalgamar las propuestas curriculares de las diferentes jurisdicciones. A su vez, los ISFD de la provincia de Buenos Aires realizan - en los dos primeros años - prácticas docentes en instituciones de educación formal y no formal. Allí los/as estudiantes hacen observaciones y tienen los primeros acercamientos al ámbito escolar y al aula. En el tercer y cuarto año, la residencia docente consiste en asumir paulatinamente mayores responsabilidades y tareas vinculadas con el trabajo docente durante un mayor período de tiempo.

En cambio, la variación de los planes de estudios en la Universidad se articula con la autonomía universitaria, que construye condiciones para que cada institución defina los trayectos. En la universidad analizada, el lugar de la residencia docente ocupa un lugar minoritario y se encuentra en el último año de cursada. Si bien su duración es anual, la misma contempla asistir al nivel secundario durante un cuatrimestre y asistir a un ISFD en el otro cuatrimestre. Por estas cuestiones - brevemente desarrolladas - la duración de la residencia docente es sustancialmente desigual, lo cual contribuye a experiencias diferentes, menos diversas y prolongadas de los/as estudiantes universitarios/as respecto a los/as de ISFD.

A su vez, las escuelas secundarias tienen una mayor variación de su régimen escolar y con la masificación de esta se ampliaron los sectores sociales que las habitan. En función de ello, la selección de escuelas secundarias para realizar la residencia docente resulta central como estrategia de ampliación y resignificación del imaginario que los/as estudiantes construyeron a lo largo de su trayectoria de vida y educativa sobre la escuela secundaria. La selección de dichas escuelas conforma un territorio particular, entendiéndolo como un espacio a habitar. Las diferentes maneras de hacerlo están atravesadas por las condiciones de vida, las trayectorias biográficas y las posiciones sociales desiguales. De esta manera, diferentes subjetividades construyen lugares posibles, deseados, rechazados e inimaginados. En el plano del territorio se juega dónde es posible y legítimo estar y dónde no, dónde se desea estar y dónde se rechaza estar (Segura, 2015).

A su vez, las expectativas laborales de los futuros docentes se entranan en circuitos educativos diferenciados en donde la dimensión territorial tiene un peso propio y ante lo cual la FDI puede contribuir en resignificar los territorios (Charovsky, 2013). En ese sentido, es preciso articular el análisis de la formación de profesores/as con una dimensión territorial en la que se consideren (al menos) las escuelas

secundarias a las que los/as estudiantes asisten. En consecuencia, los sentidos que los/as estudiantes de profesorado le asignan al trabajo de enseñar en la ES estarían ligados con esta dimensión entre otras. Es decir, con el espacio en donde dicha experiencia cobra sentido.

Ante ello, las escuelas asociadas a las que asisten los/as estudiantes pueden ser diferentes a las que conocieron en su trayectoria educativa en aspectos como: la ubicación territorial y el contexto socioeconómico; los recursos con los que cuenta la escuela; la población que recibe; la modalidad bajo la cual funciona; las variaciones de su régimen académico, entre otros. En caso de que lo sean, la circulación por estas incide en las proyecciones a futuro de los lugares a dónde los/as estudiantes imaginan, desearían, evitarían o desearían trabajar como docentes.

Respecto a los criterios de elección de las escuelas asociadas que pudimos recabar en el trabajo de campo, en ambas instituciones son los/as docentes y autoridades quienes las seleccionan. En el profesorado de la Universidad, las autoridades consideraron de especial importancia realizar la residencia docente en escuelas públicas radicadas en diversas zonas cercanas a la Universidad dado que percibían “ciertos prejuicios” sobre los/as alumnos/as que concurren a dichas escuelas y sobre la escuela pública en general. Planteaban que con esta iniciativa pretenden ampliar la experiencia de los/as estudiantes en espacios diferentes a los que habían recorrido en su trayectoria educativa a fin de revertir ciertos prejuicios. Respecto a la selección de escuelas asociadas en el ISFD, los/as estudiantes tienen la posibilidad de visitar instituciones de educación no formal como también en diversas modalidades de escuelas secundarias como es el Plan Fines⁹, el Plan COA¹⁰, escuela hospitalaria y en contexto de encierro.

En ambas instituciones, los/as estudiantes asisten a escuelas asociadas ancladas en territorios diversos que reciben a diferentes sectores socioeconómico y transitan distintas modalidades (en el ISFD en mayor medida que en la Universidad analizada). En el trabajo de campo realizado nos encontramos con varios/as estudiantes que narraban su experiencia durante la residencia docente en estas escuelas que eran diferentes a las conocidas durante su trayectoria escolar. En función de la experiencia allí vivida, algunos/as resignifican los sentidos en torno a la escuela secundaria, aunque no todos/as acceden a dicha experiencia, quedándoles como un interrogante pendiente a responder durante su desempeño profesional

⁹ En el 2007, tras la sanción de la LEN, se crea el “Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011” con el propósito de erradicar el analfabetismo y cumplir con los niveles de obligatoriedad educativa de todas las personas mayores de 18 años. En ese contexto, en el 2008, mediante la Res. CFE N° 66/08, el Ministerio de Educación de la Nación lanzó la primera etapa del Plan de Finalización de Estudios (FINES 1) destinado a jóvenes y adultos/as que habiendo cursado el último año de la educación secundaria como alumnos regulares, adeudaran materias. En el 2010, se estableció la segunda etapa del plan (FINES 2) para que jóvenes y adultos/as pudieran iniciar o completar los estudios primarios y/o secundarios.

¹⁰ Mediante la Res. DGCyE N° 3039/03 en la Provincia de Buenos Aires crearon los Centros de Orientación y Apoyo (COA) para que jóvenes y adultos que cursaron el nivel secundario o polimodal puedan rendir las materias pendientes y terminar la escuela secundaria.

futuro. Resulta pertinente destacar la relevancia de la selección de las escuelas asociadas a partir de criterios pedagógicos porque los/as estudiantes pueden resignificar el territorio imaginado mediante la experiencia atravesada estas escuelas.

Finalmente, resta marcar que si bien los/as estudiantes transitan un territorio heterogéneo, las tareas que realizan tienden a ser bastante similares entre sí, consistentes en el dictado de clases durante la hora cátedra, de forma individual y en el marco de la materia/disciplina. Esto se presenta como un desafío para las estrategias pedagógicas construidas por las instituciones formadoras para que sus estudiantes transiten por contextos educativos en donde haya una mayor variación del régimen escolar.

› **Conclusiones**

La obligatoriedad de la escuela secundaria supone modificar la matriz selectiva con la que se configuró el nivel históricamente por una matriz universalizada. Esto coloca diversos desafíos en materia de política educativa pero también en términos de política pedagógica y didáctica. Es decir, no solo requiere elaborar legislaciones, presupuestos y una institucionalidad acorde para tamaño desafío, también requiere prácticas de enseñanza y formas de asumir el trabajo de enseñar sensibles con los desafíos que subyacen a la obligatoriedad.

En el marco de estos desafíos cabe preguntarse: ¿Qué hace la formación de profesores/as con la obligatoriedad de la escuela secundaria? ¿Cuáles son las estrategias y formas en que es posible formar docentes para una escuela secundaria que no solo incluya y acompañe al conjunto de los/as alumnos/as, sino que también se preocupe por proveer aprendizajes culturalmente ricos y construya relaciones más democráticas e igualitarias con el saber? En estas líneas exploramos un pequeño aspecto para encontrar algunas respuestas posibles.

En ese sentido, la selección de escuelas secundarias que sean diversas según los criterios señalados anteriormente y distintas a las asistieron los/as estudiantes en su trayectoria educativa como también la experiencia que allí viven son elementos que pueden resignificar los territorios deseados donde ejercer la docencia y sensibilizarse sobre cuáles son los problemas educativos y desafíos pedagógicos que subyacen a la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Bibliografía

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B., Sbulatti, (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 22, pp. 77-112. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100004 [Consultado junio 2018].
- Birgin, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina". Revista Pasar la Palabra. (6), pp. 2-6.
- Birgin, A. (2015). Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina. En A. LOPES, F. PEREIRA, M. FREITAS y A. DE FREITAS (Eds.) Trabalho docente, subjetividade e formação (pp. 105-119). Porto, Brazil: Mais Leitura.
- Birgin, A. (Ed.) (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina: Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR.
- Birgin, A. (2017). De la formation des professeurs et de l'élargissement des droits en Argentine. Revue internationale d'éducation de Sèvres. 74, pp. 69-78.
- Cano, D. (1985) La Educación Superior en Argentina. Caracas, Venezuela: FLACSO/CRESALC/UNESCO.
- Capellacci y Miranda. (2007) La obligatoriedad de la escuela secundaria. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96787/EL000990.pdf> [consultado junio 2018].
- Charovsky, M. (2013). La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires (Tesis de Maestría inédita). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Argentina.
- Davini, M. C. (1996) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- DiNIECE (2012). La Argentina en Cifras. 15 años del Relevamiento Anual. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- DiNIECE (2013). La educación argentina en cifras. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- DiNIEE (2017) Sistema Educativo Nacional. Informe estadístico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Dussel, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). Buenos Aires, Argentina: FLACSO-UBA.
- Dussel, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En TEDESCO, J. C. (Ed.) La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo. Siglo XXI Buenos Aires.
- Ezcurra, A. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gluz, N. (Ed.) (2011). Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Los Polvorines, Argentina: UNGS
- Kessler, G. (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003 - 2013. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Ed.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo sapiens.
- Montes, N., y Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En Southwell, M. (Ed.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Homo Sapiens Editores.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo S. (2009). Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf> [consultado junio 2018].
- Oszlak, O. (1987). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En: BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (Ed.), *Formación de Profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Poliak, N. (2007). *¿Fragmentación educativa en el campo docente? : un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis de maestría inédita). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Segura, R. (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires, Argentina: USAM.
- Southwell, M. (2011.) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Ed.) *Variaciones sobre el formato escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (Ed.) (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE.
- 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 (1) 63-71. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=29&id=19 [consultado junio 2018].
- Tiramonti, G. y Minteguiaga, A. (2004). Una cartografía de sentidos para la escuela *En: La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. (101-118)* Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (Eds.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial/ FLACSO.
- Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a histórica e a teoria da forma escolar. *Educacao em Revista*. 16, (33).

Anexo:

	Matrícula Universitaria		
Años	1996	2006	2014
Total	964.622	1.586.520	1.871.445
Crecimiento % (Año base: 1996)	100	164	194

Fuente: Anuario estadístico 2009. Secretaría de Políticas Universitarias y Sistema Educativo Nacional. Informe estadístico DiNIEE (2017).

	Matrícula Institutos de Educación Superior		
Años	1996	2009	2015
Total	391.776	656.196	902.316
Crecimiento % (Año base: 1996)	100	167	230

Fuente: La Argentina en Cifras. 15 años del Relevamiento Anual. 2012 DiNIECE y Sistema Educativo Nacional. Informe estadístico DiNIEE (2017).