

Artículos seleccionados

Sentidos y contrasentidos de la política educativa de CABA: El caso ACAP.

Guadalupe Lopez^a y Agustín González^b

Fecha de recepción:	29 de agosto de 2023
Fecha de aceptación:	4 de octubre de 2023
Correspondencia a:	Guadalupe Lopez
Correo electrónico:	lopez.guadalupe.nsr@gmail.com

- a. Licenciada en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- b. Licenciado en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Resumen:

Este artículo analiza el modo en que la política educativa "Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores" (ACAP) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires redefine el rol de los y las estudiantes de la escuela secundaria, en un contexto de crecientes discursos neoconservadores en torno al trabajo, la educación y el Estado. El enfoque metodológico utilizado para este artículo es cualitativo y aborda el análisis de documentos legislativos, gubernamentales y entrevistas a actores involucrados a dicha política pública. El artículo sigue una estructura de lo general a lo particular, describiendo políticas educativas en Argentina, explorando el contexto histórico de las ACAP y analizando su formulación normativa y discursiva. El trabajo concluye al considerar las voces de los actores involucrados, resaltando su valor como inicio para futuras investigaciones en políticas educativas.

Palabras clave: Políticas educativas - Estado - Mercado.

Summary

This article analyses how the educational policy "Activities for Approaching the World of Work and Higher Education" (ACAP) of the Autonomous City of Buenos Aires redefines the role of secondary school students within a context of growing neoconservative discourses concerning labour, education, and the State. The methodological approach employed for this article is qualitative and involves the analysis of legislative and governmental documents, as well as interviews with stakeholders engaged in said public policy. The report follows a structure from the general to the specific, describing educational policies in Argentina, exploring the historical context of ACAP, and analysing its normative and discursive formulation. The work concludes by considering the voices of the involved stakeholders, highlighting their value as a starting point for future research in educational policies.

Key words: Educational policies; State; Market

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo analizar el modo en que la política educativa "Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores" (en adelante ACAP) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA), reconfigura el rol de las y los estudiantes en un contexto de crecientes discursos neoconservadores en torno al trabajo, la educación y el Estado. Brevemente, las ACAP se crean en el año 2021 con la finalidad de que las y los estudiantes de quinto año de las escuelas secundarias, de gestión estatal y privada, desarrollen experiencias pedagógicas relacionadas al mundo laboral, cultural y de los estudios superiores. Este análisis forma parte de los resultados obtenidos en el trabajo de indagación final de la materia Políticas e Instituciones Educativas -Cátedra Feldfeber- del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Siguiendo el eje mencionado utilizamos un enfoque metodológico cualitativo que permite, gracias a su apertura, acceder a los datos y voces de las y los sujetos. Así, recopilamos y sistematizamos documentos legislativos como resoluciones y decretos vinculados a las ACAP; y, al mismo tiempo, documentos gubernamentales de formulación, publicidad y gestión de dicha política. A

su vez, realizamos una búsqueda de notas periodísticas y entrevistas a actores sociales en distintos medios de comunicación que expresan los debates político-culturales sobre la política. En esta línea, y siguiendo el objetivo del trabajo, llevamos a cabo cuatro entrevistas virtuales a docentes o referentes de escuelas secundarias públicas de gestión privada de CABA; por lo que el análisis de la política se enfocará en dicho recorte.

En la búsqueda de analizar las narrativas de las y los actores y sujetos involucrados, así como también, la normativa vigente, en este trabajo realizamos un recorrido de lo general a lo particular. En primera instancia, describimos las políticas educativas de Argentina durante el siglo XXI para conceptualizar el marco político conceptual. Posteriormente analizamos la construcción histórica y el contexto en el que se inscriben las ACAP; dando cuenta del recorrido no lineal que esta intervención estatal traza. En el tercer apartado, realizamos una descripción y análisis de esta política en el plano normativo y discursivo. Y, finalmente, traemos las voces de actores involucrados en el desarrollo de las ACAP con el objetivo de analizar coincidencias y diferencias en sus relatos. Consideramos que este artículo es un puntapié para continuar profundizando sobre el desarrollo de políticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires que expresan los lineamientos y orientaciones de las políticas públicas que se vienen desarrollando en dicha jurisdicción.

Las políticas educativas en Argentina durante el siglo XXI

Durante el siglo XXI las políticas públicas han experimentado transformaciones significativas en Argentina. Al comienzo de este siglo, podemos observar movimientos que buscaron alejarse de las políticas neoliberales de la década del noventa, pero que conservaron, a su vez, ciertas continuidades. En este apartado haremos una caracterización de dichas políticas, intentando dar cuenta de los lineamientos y orientaciones de cada periodo histórico. De acuerdo con la perspectiva de Thwaites Rey (2005), las políticas públicas son respuestas estatales a problemas socialmente problematizados, es decir, situaciones que adquieren relevancia política al incorporarse en la agenda de gobierno. En esta línea, las políticas educativas se consideran construcciones socio históricas que evolucionan en función de las relaciones de poder entre actores involucrados, la coyuntura socioeconómica y el proyecto político (Rovelli, 2018).

En la primera década del nuevo siglo se inaugura en la región, lo que Thwaites Rey y Ouviaña (2018) denominan como “Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina” (en adelante CINAL); surgido a partir de luchas masas que buscan tensionar la hegemonía neoliberal de los años noventa, a través de transformaciones sociales, políticas y económicas, que adquieren particularidades según el país. De este modo, los gobiernos de “nuevo signo” (Feldfeber y Gluz, 2012), que surgieron al calor de estos movimientos, posicionaron al Estado como actor protagónico y a la política pública como “forma legítima de intervención” (Saforcada, 2012, p. 18); intentando recomponer el lazo social fragmentado y lograr avances en materia de justicia e igualdad social.

En Argentina este nuevo ciclo comenzó en 2003 con la asunción de Nestor Kirchner, quien aplicó medidas que contribuyeron al crecimiento económico y a la reducción de la pobreza; principalmente, mediante la disminución del desempleo y la promoción del trabajo asociativo y auto gestionado (Danani y Hintze, 2010). Esta tendencia hacia la recuperación del mercado interno y el empleo, intenta ser profundizada en los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner entre 2007 y 2015; con el objetivo de lograr un modelo económico y de Estado que promoviera la igualdad y la inclusión social de grupos en situación de vulnerabilidad. Podemos observar esta tendencia, por ejemplo, en la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social del año 2009, en tan-

to extendió la seguridad social hacia las/os hijas/os de trabajadores informales y desocupados; y, en este sentido, reconfiguró la relación entre seguridad social y asistencia, proponiendo una racionalidad de protección y derechos sociales para sectores que eran abordados por las políticas asistenciales neoliberales como población “careciente” (Mazzola, 2012).

En el campo educativo, los gobiernos mencionados intentaron distanciarse de la política educativa neoliberal y tecnocrática de los años noventa (Correa y Giovine, 2010); buscando fortalecer una educación integral, permanente y de calidad para la toda la ciudadanía (Saforcada, 2012). Para ello, posicionaron al Estado como garante principal y responsable del financiamiento, definición y desarrollo de políticas educativas que reconstruyeran la tarea pedagógica de las escuelas (Schoo, 2013). Así, por ejemplo, el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR), creado en el año 2014, establece una prestación a jóvenes estudiantes desocupados u ocupados con salarios menores o iguales al salario mínimo, vital y móvil, con el objetivo de que puedan continuar y finalizar sus estudios. De este modo, en sus orígenes, dicha política busca construir un aseguramiento de ingresos para el ejercicio del derecho a la educación y al fortalecimiento de las y los jóvenes como sujetos de derecho, reconociendo la incidencia de las variables estructurales (Ayo y Jack, 2020; Lopez, 2022). En esta búsqueda, la legislación fue una herramienta clave para tensionar sentidos instaurados e incluir a las personas que se encontraban fuera del sistema escolar (Feldfeber, 2020). Así, entre 2004 y 2006, fueron aprobadas una serie de leyes para materializar dicho objetivo; entre las que se destacan, la Ley de Garantía del Salario Docente y los 180 días de clase N° 25.864; la Ley del Fondo Nacional del Incentivo Docente N° 25.919; la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058; la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075; y, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (Gluz, Karolinski y Diyarian, 2020).

El bastión normativo de este período fue la Ley Nacional de Educación N° 26.026 (en adelante LEN), sancionada en el año 2006, que establece que la educación es un bien público y un derecho social que debe ser garantizado por el Estado (Art. 2, Ley 26.026). Este posicionamiento estatal no se traduce, sin embargo, en la anulación de la participación de las familias, la iglesia y otros actores, quienes mantienen la responsabilidad de las acciones educativas, como lo estipulan los artículos cuarto y sexto de la ley (Correa y Giovine, 2010). Esto da cuenta de que la LEN conserva algunos aspectos de

la, ya derogada, Ley Federal de Educación; revelando las tensiones en el campo de la educación y, puntualmente, en la constitución de esta legislación (Feldfeber y Gluz, 2012; Saforcada, 2012). Al mismo tiempo, la LEN plantea algunas rupturas con la antigua normativa que detallaremos a continuación. En primer lugar, como forma de dar respuesta a la fragmentación del sistema, organiza el régimen académico en cuatro niveles: inicial, primaria, secundaria y superior; modificando la estructura de la Ley Federal que organizaba la educación inicial, general básica y polimodal (Schoo, 2013). En segundo lugar, extiende la obligatoriedad del sistema educativo a trece años, incluyendo a la escuela secundaria, que no era planteada en la legislación anterior. Así, se instituye que dicho nivel "tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios" (Art. 30, Ley 26.206). Esta obligatoriedad, como muestra Rinesi (2016), produjo un incremento en la cantidad de estudiantes incluidos en la escuela. De este modo, se observa un tercer punto de ruptura vinculado al enfoque pedagógico de la LEN que comienza a centrarse en la igualdad de oportunidades y en la diversidad y acompañamientos de las trayectorias educativas (Cocrea y Giovine, 2010).

Estos avances normativos y de sentidos, encuentran su quiebre con el triunfo de la alianza Cambiemos en Argentina que no constituye un hecho aislado sino que responde a los procesos latinoamericanos de restauración conservadora (Gluz y Feldfeber, 2021). En este período, desde fines de 2015 a 2019, se observa en nuestro país una transformación en las intervenciones estatales con el objetivo de desarticular el Estado social y sus políticas de redistribución del ingreso y, en paralelo, ampliar los mecanismos de mercado (Raschia y Wischnesky, 2019). Basándose en la cultura de la Nueva Gestión Pública, las políticas implementadas desplazaron el foco de la ciudadanía y los derechos hacia el individuo quien, se considera, debe transformarse en emprendedor (Feldfeber, 2016).

La política educativa tradujo estos sentidos y, siguiendo los lineamientos de otros países y las recomendaciones de organismos internacionales, adquirió una impronta tecnocrática focalizada en la calidad educativa en términos de resultados (Moyano y Diyarjan, 2020). De este modo, las acciones implementadas en materia educativa partieron de un diagnóstico que observaba a las políticas del período anterior como parte de un "fraude educativo", en tanto se consideraba que no habían garantizado ni la calidad ni la innovación y que, por ende, los resul-

tados arrojados eran deficientes (Feldfeber, 2016; Gluz y Feldfeber, 2021). Ante esto, se propuso llevar a cabo una "revolución educativa", cuyos ejes fueron trazados en la Declaración de Purmamarca firmada en febrero de 2016 en el marco de la segunda reunión del Consejo Federal de Educación. En el caso de la escuela secundaria se implementó una macro política curricular que recibió el nombre de "Secundaria Federal 2030" (Res. CFE N° 330/17) y que tuvo como objetivo la renovación integral e innovación de este nivel (Morelli y Carlachiani, 2022). Allí, la escuela adquirió un rol protagónico en la misión de formar sujetos emprendedores y líderes con competencias asociadas a la motivación por el logro, la innovación, la flexibilidad y el autoconocimiento; entre otras herramientas consideradas necesarias para el progreso personal y para manejar situaciones en el mundo social y del trabajo (Feldfeber, et al., 2018; Raschia y Wischnesky, 2019). En este sentido, la noción de igualdad del período anterior fue desplazada por la de autonomía, que se erigió como propósito fundamental de las trayectorias educativas y del mérito de las/os estudiantes (Gluz y Feldfeber, 2021).

Continuando el desarrollo histórico, a fines de 2019 asume en Argentina el gobierno del Frente de Todos, liderado por Alberto Fernández, que buscó dar respuesta a la crisis efecto de las políticas aplicadas por el gobierno anterior, mediante la recuperación de recursos tributarios, la estabilización de las condiciones sociales y la puesta en marcha del aparato productivo (Duhalde, et al., 2021). En este contexto de fragilidad social y económica, se produjo en América Latina la irrupción de la pandemia de Covid-19, que afectó todas las esferas de la vida social y llevó a los diferentes países a tomar decisiones para proteger a la ciudadanía (Benza y Kessler, 2021). En el caso de Argentina, el 19 de marzo de 2020, se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, a través del DNU N° 297, que tuvo como objetivo prevenir los contagios, estableciendo la prohibición de la circulación por el espacio público (Martínez, Seoane y Thisted, 2021). En cuanto a la educación, se estableció la suspensión de las clases presenciales a través de la resolución N° 108 del Ministerio de Educación de la Nación. Y es por ello que, durante parte de 2020 y 2021, las clases se dictaron de forma virtual; trasladándose el aula a los hogares, o lugares donde cada uno -docentes y estudiantes- pudieran conectarse. De esta forma, el contexto movilizó transformaciones en el escenario escolar forzando una "reconversión del trabajo pedagógico sin los recursos de tiempo, de acceso a tecnologías en los hogares y de experiencias previas" (Gluz, Martínez y Vecino, 2021, p. 2).

Es en este contexto de deterioro significado de los indicadores sociales y económicos y de transformación de la estructura estatal y, también, mercantil, que se inscriben las “Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores”. En los apartados siguientes analizaremos en detalle esta política educativa para la educación secundaria obligatoria. A continuación, particularmente, intentaremos caracterizar el contexto en el que emerge esta intervención, en el marco de políticas educativas -promovidas desde la alianza de Cambiemos- como la “Nueva Escuela Secundaria”, la “Secundaria Federal 2030” y la “Secundaria del Futuro”.

Caracterización del contexto político educativo en el que se inscriben las ACAP

Las “Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores” (ACAP) se crearon en el año 2021 mediante resolución del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta política expresa los sentidos mencionados en el apartado anterior con respecto a la gestión de Cambiemos, durante 2015-2019, tanto a nivel de política pública, como de política educativa; sin embargo, denota ciertas particularidades de acuerdo a la jurisdicción en la que se piensa y aplica. Así, intentaremos en este punto reconstruir el marco contextual, normativo y político en el que surgen las ACAP.

En clave histórica, en enero de 2015 se crea la “Nueva Escuela Secundaria” (en adelante NES), mediante la resolución N° 321 del Ministerio de Educación de CABA, que inaugura la reforma curricular, la reorganización institucional y la revisión de las estrategias pedagógicas con el objetivo de lograr la escolarización y el sostenimiento de las trayectorias escolares (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019). Con respecto a lo curricular, antes de la NES el nivel secundario de la Ciudad no contaba con un diseño específico para el ciclo básico común; así es que esta normativa aprueba el diseño vigente con el objetivo de garantizar experiencias formativas que orienten al estudiantado al logro de aprendizajes significativos e integrales. Podemos observar esta misión de la política a lo largo del documento titulado “Nueva Escuela Secundaria” (2015) del Ministerio de Educación que establece las directrices de la NES; allí, el entonces

Ministro, Esteban Bullrich, vinculaba la formación integral al aprendizaje de valores humanos y ciudadanos, considerados necesarios de enseñar a los jóvenes para “la posibilidad de acceder no solo al mundo del trabajo, sino también a la sociedad que los espera” (Ministerio de Educación, 2015, p. 13).

En este sentido, y siguiendo el análisis de Speziale (2018), podemos dar cuenta que el surgimiento de la NES expresa sentidos neoliberales en torno a la educación y al sujeto estudiante. Sobre todo porque, desde una perspectiva del capital humano, prioriza el desarrollo de habilidades que le permitan a los sujetos desarrollarse autónomamente y adaptarse a los escenarios inciertos (Bertotti, 2022). De este modo, se observa una variación de la función de la escuela que aparece ahora signada por la necesidad de colocar al estudiante y a sus “aprendizajes significativos” en el centro del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2015). La NES expresa, entonces, los ideales de la política educativa que tuvo el gobierno de Mauricio Macri como jefe de gobierno de la Ciudad y que podremos ver luego en su mandato como presidente, tal como expusimos en el apartado anterior. Así, la NES va a servir de prueba piloto para otras políticas nacionales, como la ya mencionada “Secundaria Federal 2030” que apunta, como expone Feldfeber (2016), a formar sujetos emprendedores adaptados a la lógica del mercado.

A pesar de la intención de esta política, los resultados logrados no fueron los esperados, por lo que en el año 2017 se creó la “Secundaria del Futuro” (en adelante SF) con el objetivo de profundizar la NES e introducir un modelo educativo “inclusivo” que se adapte a las innovaciones tecnológicas y a los nuevos procesos de aprendizaje y enseñanza (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019). Esta propuesta comenzó a implementarse en 2018 siguiendo tres ejes. En primer lugar, se propone incorporar nuevos dispositivos tecnológicos y orientaciones para que las y los “alumnos” ganen autonomía, tengan un “plan individual de aprendizaje” y puedan desenvolverse en la “sociedad del futuro” (Secundaria del Futuro, s. f.¹); en esta línea, se establece que el aprendizaje debe realizarse en “áreas de conocimiento” capaces de fomentar el trabajo en proyectos transversales (Steinberg y Tiramonti y Ziegler, 2019). En segundo lugar, se pretende modificar el rol docente y del “alumno”; el primero emerge como facilitador de la autonomía del

1. Disponible en <https://tinyurl.com/2p8t4ar9>

estudiante realizando breves intervenciones y tomando distancia para que, los segundos, puedan asumirse como "propios maestros" (D' Agostino, Gómez y Jelusic, s.f.). En relación a esto, como último eje, se plantea un programa de pasantías no rentadas para las/os estudiantes del último año con el fin de que desarrollen habilidades y proyectos relacionados con el emprendedurismo (Di Nápoli, 2018).

De este modo, podemos observar que tanto la NES como la SF dan cuenta de una transformación con respecto al proyecto pedagógico de la escuela. Como menciona Rey (2020), estas intervenciones se enfocan en la enseñanza de actitudes, valores y habilidades por sobre el conocimiento disciplinar de las asignaturas. Y en este sentido, expresan las orientaciones de las políticas educativas ejecutadas por Cambiemos que priorizan la autonomía por sobre la igualdad; con el objetivo de formar sujetos con competencias para desarrollarse en el mercado de trabajo. Las ACAP, en esta línea, van a expresar dichos intereses, sentidos y contenidos, tal como veremos en el apartado a continuación.

Análisis de la política educativa para la escuela secundaria "ACAP"

En el marco de la profundización de la NES, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires sancionó en diciembre de 2021 la resolución N° 3958 que dio creación a las "Actividades de aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores" (ACAP). Esta política educativa se define en su normativa como una experiencia pedagógica tendiente a acercar a las y los estudiantes al mundo "laboral, cultural y de la formación superior" (Anexo I, Resol. 3958, 2021). A comienzos de 2022, las ACAP se implementaron en veintiséis escuelas de la Ciudad, para continuar con su aplicación progresiva en los demás establecimientos educativos durante el resto del ciclo lectivo (Anexo II, Resol. 3958, 2021). Según la información pública del GCBA², para este período dicha política debería alcanzar a veintinueve mil cuatrocientos (29.400) estudiantes de quinto año del secundario de cuatrocientas cuarenta y dos escuelas (442), divididas de la siguiente forma: gestión estatal: 11.250 estudiantes en 116 escuelas; y, gestión privada: 18.150 estudiantes en 326 escuelas.

Siguiendo la normativa, esta política propone que lxs estudiantes de quinto año de las escuelas de gestión estatal y privada desarrollen experiencias pedagógicas concretas de carácter obligatorio. A fin de garantizar tal obligatoriedad, las/os estudiantes son evaluadas/os a través de un registro personal que el Ministerio de Educación de la Ciudad denomina «Agenda para Estudiantes». Se considera que dicha herramienta permite efectuar un seguimiento de las ACAP, en tanto docentes, entidades o personas involucradas y estudiantes plasman la información vinculada a las trayectorias; identificando fortalezas y aspectos a mejorar para intervenir y potenciar las oportunidades de aprendizaje. Respecto a la obligatoriedad y las asistencias, una de las entrevistadas a la que llamaremos Bárbara, refirió que "si no va al ACAP ni a la escuela, tiene ausente. Si falta al ACAP y viene a la escuela... se pone el presente" (preceptora y referente ACAP de una escuela de gestión privada del barrio de San Cristóbal, 2023).

El objetivo de esta política es que el estudiantado pueda adquirir "confianza en un nuevo entorno desplegando competencias que les permitan desarrollarse en la sociedad civil con las herramientas favorecidas por la escuela y potenciadas más allá de ella" (Anexo I, Resol. 3958, 2021). Así, las ACAP deben ser llevadas a cabo durante ciento veinte horas cátedra (ochenta horas reloj), en organizaciones de los siguientes sectores: productivo (privado o público); gestión de políticas públicas; ámbito cultural-comunitario; o, ámbito de la educación superior-científico-académico. Las "organizaciones oferentes", como se las denominan en los distintos documentos del Ministerio, deben estar inscriptas en el "sistema de entidades y personas humanas comprometidas con la educación", localizarse fuera del edificio escolar a un radio inferior a sesenta kilómetros, y brindar espacios y propuestas para que las y los estudiantes realicen experiencias vinculadas con la orientación que transitan en la escuela secundaria (Ministerio de Educación, s/f³). En el caso de las escuelas de gestión estatal, el Ministerio ofrece una serie de organizaciones en donde cada estudiante puede asistir, así como también específica qué actividades desempeñar según la orientación y el tipo de organización oferente. En el caso de gestión privada, estas directrices son, podríamos decir, más laxas en el sentido que son las escuelas las que deben contactarse con las organizaciones, establecer las acciones que

2. Disponible en <https://tinyurl.com/4ra6cvu6>

3. Disponible en <https://tinyurl.com/4ca4j39w>

consideren más adecuadas para su estudiantado y firmar actas acuerdo (Ministerio de Educación, s/f). En esta intermediación cobra protagonismo la figura del “referente ACAP”, en tanto es quien hace de puente entre la escuela y la organización oferente, con diferencias según el tipo de gestión dado lo que mencionamos. De esta manera, el rol del referente dentro de gestión privada, tal como lo plantea otro de los entrevistados que es docente y referente ACAP de una escuela confesional de gestión privada del barrio de La Boca, Marcos, es mucho más amplio en tanto cumple con tareas que van desde articular con las organizaciones y establecer las pautas legales del acuerdo, hasta hablar con lxs estudiantes y las familias. En todos los casos, según menciona Bárbara, este es un cargo de dieciocho horas cátedra. Previo a este trayecto, cada estudiante debe participar de una instancia introductoria, de treinta horas cátedra (veinte horas reloj), denominada “Taller de habilidades para el futuro”, en donde se abordan los siguientes temas: orientación vocacional; herramientas para el mundo del trabajo; habilidades blandas, financieras y digitales; y el armado de un proyecto personal a futuro (Urricelqui, 2022). Según lo mencionado por Marcos, este curso se planificó siguiendo un relevamiento del Banco Mundial que expone que lxs estudiantes egresan “sin tener información financiera general” (Marcos, 2023). En el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas junto al Banco Mundial, y otros organismos internacionales, aprobaron la Agenda 2030, en donde se estableció a la inclusión financiera como un elemento clave para el desarrollo sostenible; concibiendo a esta como la capacidad de las personas y las empresas para acceder a una variedad de productos y servicios financieros, útiles y accesibles para la satisfacción de necesidades de manera responsable y sostenible. A su vez, en el informe “Ac-tuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños” del Banco Mundial (2021) se expone que tras la pandemia por Covid-19, “las pérdidas de aprendizaje estimadas... se traducirían en pérdidas de capital humano y una fuerza de trabajo menos productiva, lo que en última instancia afectaría la productividad y el desarrollo económico de los países” (Banco Mundial, 2021).

Podemos ver allí, entonces, un punto de conexión con respecto a la política educativa de Cambiemos -abordada en los apartados anteriores- que tiende a alinear sus intervenciones a las propuestas de organismos interna-

cionales. En este caso, las ACAP posicionan al Banco Mundial como “voz experta”, en términos de Gentili (1996), quien desde un enfoque sectorial considera que la educación es fundamental para formar a los sujetos en la construcción de proyectos personales asociados a la lógica del mercado (Feldfeber, et al., 2018). Esta valoración de la “opinión de los especialistas” se encuentra, también, en la normativa de las ACAP; haciendo mención a que estas voces resaltan la importancia de convocar a las/os estudiantes a “experiencias de aprendizaje variadas orientadas a acercarlos al mundo fuera del sistema educativo” (Resol. 3958, 2021). Dicha idea se retoma y profundiza en el anexo de esta resolución, cuando se postula que las ACAP permiten “beneficiarse de una experiencia concreta que trascienda las actividades escolares habituales” (Anexo I, Resol. 3958, 2021). Más allá de que esta articulación entre la educación y el trabajo se encuentra contemplada como finalidad de la educación secundaria, en la ya analizada Ley de Educación Nacional N° 26.206, consideramos que lo novedoso se da en cuanto al desplazamiento del modelo pedagógico y de la figura de la escuela que promulga esta política. La idea de “salir de la escuela” que, también es mencionada por Marcos, introduce un cambio en cuanto a la función formativa de la educación, haciendo extensiva esta responsabilidad a otras/os actores sociales. Así lo declara el documento ya mencionado del Ministerio de Educación (s/f): “los procesos educativos son mucho más amplios que lo estrictamente escolar: vivimos en una ciudad educadora. Por eso, es fundamental expandir las oportunidades de aprendizaje y formación” (p. 3).

Nos preguntamos entonces, ¿en qué lugar se posiciona a la escuela en esta política educativa? Y, ¿qué sujeto estudiante expresa? Intentaremos ahondar en estas preguntas en el próximo apartado a partir de las voces de actores involucrada/os en las ACAP, pero nos parecía interesante traer las palabras de Carina Kaplan que, en una entrevista en la TV Pública⁴ (diciembre de 2021), plantea la figura de la escuela como espacio de valor y refugio simbólico. Si la idea es formar sujetos pasivos frente al mercado de trabajo, que se adecuen a los escenarios inciertos y puedan generar proyectos de vida autónomos, la educación debe transformar su misión de construir una cultura común, para formar liderazgos capaces de consolidar proyectos de vida emprendedores (Feldfeber, et al., 2018).

4. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=bfnmwRvzS5s>

La perspectiva de las y los actores vinculados a las ACAP

En el análisis de una política educativa, siguiendo la perspectiva de Ball (2006 en Novick de Senén González y Vilella Paz, 2009), es importante considerar las voces de los actores involucrados; porque estos construyen, a través de sus representaciones y discursos, la política. El concepto de "trayectoria educativa" de Ball nos permite comprender, entonces, el proceso no lineal que estas intervenciones trazan desde la elaboración de los textos hasta su implementación, revelando las orientaciones y contradicciones que las atraviesan, así como la apropiación y reinterpretación de los actores (Novick de Senén González y Vilella Paz, 2009).

En esta línea, en el presente apartado buscamos analizar las voces de actores vinculados con la gestión de las ACAP con el objetivo de abordar las siguientes dimensiones: el rol del estudiante que expresa esta política; la concepción alrededor del mundo del trabajo; la perspectiva sobre la educación; y, por último, la visión en cuanto al Estado. Como mencionamos previamente, para el análisis de estos ejes utilizamos fragmentos de cuatro entrevistas virtuales realizadas a docentes o referentes de escuelas secundarias públicas de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. Además, abordamos el contenido de notas periodísticas y entrevistas de distintos medios de comunicación, en formato digital, que expresan los debates político-culturales alrededor de las ACAP.

En cuanto al primer eje, nos interesa indagar el modo en que esta política reconstruye ciertas representaciones sobre lxs estudiantes. El concepto de representación alude, según Chaves (2005), a una forma de conocimiento de lo común que nos permite orientar nuestras miradas. Históricamente, las representaciones sociales sobre las y los adolescentes y jóvenes, que son gran parte de la población destinataria de la política que analizamos, los han definido como inseguros de sí mismos, en transición, no productivos, desviados y peligrosos (Chaves, 2005). Lo que podemos observar allí es una perspectiva «adultocéntrica» que, no sólo simplifica la realidad de estos sujetos sino que, también, produce intervenciones basadas en estigmatizaciones (Scarfó, et al., 2008). En esta línea, logramos identificar que las ACAP tienden a esta representación en tanto se refuerza la idea del estudiantado como "sujetos pasivos", "que no saben", "cumplen y se adaptan al contexto".

En líneas generales, como menciona Perrenoud (1990 en Baquero y Terigi, 1996), la constitución de un proyecto escolar no es algo que se produzca desde los estudiantes, sino que es atribuido e impuesto a ellos. De este modo, las políticas educativas refuerzan una perspectiva «adultocéntrica» al situar "lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del saber ser y de lo que debe hacerse para ser considerado sujeto activo" (Minchala, 2015, p. 2). En el caso de las ACAP observamos un desconocimiento -o anulación- de las vivencias y trayectorias de las/os estudiantes fuera de la escuela; o por fuera, mejor dicho, de los resultados obtenidos en la escuela. Esta política da por supuesto, por ejemplo, que estos sujetos no desarrollan actividades laborales y/o productivas. En este sentido, Gabriel, menciona que la política tiene como limitación no "escuchar la voz de los estudiantes... Muchos de ellos ya trabajan, por ejemplo en Mc Donalds" (Gabriel, docente y referente ACAP de una escuela del barrio de Balvanera, 2023). Esta incorporación de la participación de las y los estudiantes es traída, también, por Marcos, en cuanto a la posibilidad de que fuesen ellos quienes "elijan la propuesta". Consideramos, de este modo, que la realidad de las/os estudiantes no fue tenida en cuenta para el armado de la política. Así, solo son concebidos como adultos -y quizás con "relativa" capacidad de decisión- una vez que se egresan de la escuela secundaria. Podríamos preguntarnos, en este sentido, ¿por qué se busca construir la "Secundaria del Futuro", si las/os estudiantes son el presente y es hoy que están en la escuela?

En efecto, las ACAP circunscriben la mirada sobre los sujetos destinatarios de la política en el ámbito escolar, obviando las esferas sociales en la que estas personas participan activamente. Como mencionamos, muchas de las y los estudiantes llevan a cabo actividades en el mercado de trabajo, formal e informal; e incluso tareas productivas, pero no remuneradas, como los cuidados o las tareas domésticas (Asussa, 2020). Las ACAP, sin embargo, expresan un imaginario que tiende a situar en las/os estudiantes la "falta" de herramientas y competencias necesarias para su desempeño en el mundo laboral. Así lo plantea la Ministra de Educación de la Ciudad, Soledad Acuña, en una entrevista en "La Nación +"⁵: "hay que ser conscientes de la necesidad que tienen los jóvenes de poder tener experiencia... Aprender de lo que van a trabajar el día de mañana" (9 de diciembre de 2021). Podemos situar en estas palabras la vinculación entre educación y trabajo que desde una perspec-

5. Disponible en <https://youtu.be/mHHf46a2Z-Y>

tiva conservadora, como plantean Feldfeber, Caride y Duhalde (2020), naturaliza la necesidad de adaptación del sujeto a las condiciones del mercado de trabajo. ¿Cómo observan las ACAP, entonces, el mercado de trabajo actual?]

Partiendo del análisis de Spinelli (2010), quien toma a Marx, el trabajo puede considerarse como construcción del trabajador en la medida que logre transformar la realidad y a sí mismo; pero, por otro lado, puede ser motivo de alienación en donde se expresa la pérdida del «para qué» y el «por qué» del trabajo. Desde lo que pudimos recuperar de la política de las ACAP consideramos que, en algunos casos, se reproducen procesos de alienación propios del mercado laboral; a la vez que las “organizaciones oferentes” se benefician de los trabajos no remunerados realizados por estudiantes. Así lo mencionan varias de las notas periodísticas⁶ que recuperamos para este trabajo; que se sitúan en establecimientos de gestión estatal visibilizando, por ejemplo, el caso del Instituto Lenguas Vivas donde lxs estudiantes desarrollaron prácticas en el Hotel Marriot, llevando a cabo tareas como limpieza de cuartos y de cocina.

Más allá de esto, que veremos que no se dio en los casos de las escuelas de las y los entrevistadas/os, consideramos que el proceso de alineación se visualiza, también, en lo mencionado por Rocío, otra de las entrevistadas que es preceptora y docente de la escuela de La Boca, “las ACAP tienden a formar trabajadores... (pero) no está dirigido a puestos de trabajo que tengan que ver con alcanzar otra calidad de vida, con que te guste lo que haces. O sea, siguen reproduciendo la capa más baja del ámbito laboral” (Rocío, 2023). En esta línea, Bárbara hace referencia a que las familias de las y los estudiantes de su escuela observaban a las ACAP como positivas, sobre todo, por la posibilidad de incluirlos en “la cultura del trabajo y que el día de mañana trabajen doce horas y no se quejen” (Bárbara, preceptora y referente ACAP, 2023). Esta visión de las ACAP y de algunos actores, nos permiten pensar en nuestro segundo eje de indagación. Podríamos decir, en esta línea, que las ACAP expresan -en el marco de proyectos políticos neoliberales y neoconservadores- un ideal de mercado autorregulado capaz de albergar a sujetos lo suficientemente competitivos; frente a un mercado de trabajo en constante movimiento, se considera que los sujetos deben transformarse en “emprendedores: portadores de especiales

talentos innovadores y aventureros (para) liberarse de las trabas y rigidez del mercado” (Canelo, 2019, p. 31). Desde esta perspectiva se promueve, así, una visión del mundo laboral que legitima y acepta las desigualdades sociales al atribuir el destino de los sujetos, únicamente, a su iniciativa individual. La pobreza, el desempleo, el éxito y el fracaso son considerados, de esta manera, el resultado de decisiones y acciones individuales; desconociendo los elementos políticos, sociales e históricos que condicionan dichas situaciones (López Vila, 2022).

La vinculación entre la educación y el trabajo, como ya aludimos, es clásica en las políticas educativas; en el caso de las ACAP, podemos reconstruir que este vínculo se produjo de forma heterogénea. En algunas experiencias, al estudiantado se le otorgaron tareas no enmarcadas en la política ni relacionadas con la orientación de su secundaria; no obstante, como mencionamos, no observamos que esto sucediera en las escuelas de las/os entrevistadas/os y creemos que se relaciona a la apertura que el Ministerio otorgó a los establecimientos de gestión privada para seleccionar a las organizaciones oferentes. Con respecto a esto, Gabriel menciona que en la escuela en la que trabaja, de orientación en comunicación, las y los estudiantes estuvieron contenidos por la organización oferente, aunque postula “que no en todas las escuelas se dio así” (Gabriel, docente y referente ACAP, 2023). Rocío, también, aludió que sus estudiantes de orientación en economía, hicieron las ACAP en un espacio que se buscó para “que sea algo que a los chicos y a las chicas les interese, les haga sentido; y, además, les sirva” (Rocío, preceptora y docente, 2023). Entonces, lo que podemos dar cuenta, es que el “éxito” de las trayectorias, es decir que fueran prácticas interesantes y significativas, se relaciona con los recursos materiales y simbólicos de la institución educativa.

En efecto, entendemos que la escuela, sus docentes y referentes fueron actores claves al momento de traducir y adecuar la política a los escenarios institucionales. En su marco normativo, las ACAP sustentan un modelo de «educación bancaria» que sitúa a las/os estudiantes como sujetos pasivos y a las/os educadores como poseedoras/es de conocimientos (Freire, 2002 en Robles, 2014). Sin embargo, las experiencias narradas por las/os diferentes entrevistadas/os muestran ejemplos de prácticas que tensionan este modelo pedagógico. En esta línea, Bárbara refirió que asumió el rol de referente

6. Disponible en <https://tinyurl.com/dhpppvjd>

ACAP "antes que lo agarre alguien sin corazón y haga cualquier cosa" (Bárbara, preceptora y referente ACAP, 2023). En paralelo, Freire (1985 en Robles, 2014) refiere que la «educación liberadora» es un acto de amor y de coraje que busca la transformación solidaria y fraterna a través de un optimismo crítico. De esta manera, destacamos la importancia del accionar contextualizado, singularizado y desde la pedagogía liberadora, que buscaron promover las escuelas de las y los entrevistadas/os para que la experiencia de las ACAP resulte significativa. Por otro lado, además de esta mirada sobre la educación que se expresa en lo normativo de la política, observamos, también, otro punto en cuanto a nuestro tercer eje de análisis. Las ACAP se enmarcan en la "Secundaria del Futuro", en particular, y de la política educativa de Cambios, en general, que tendió a desplazar la noción de igualdad por la de autonomía; erigiéndose, esta última, como ya expusimos, como propósito fundamental de la educación (Gluz y Feldfeber, 2021). Así lo menciona uno de los entrevistados que considera que la potencia de las ACAP está en que "genera cierta autonomía... en ciertas cuestiones de movilizarse en espacios que son distintos a la escuela, con gente de rango etario totalmente distinto" (Marcos, docente y referente ACAP, 2023).

En este punto, es interesante reflexionar sobre nuestro último eje de análisis: las miradas sobre el Estado. Según Oszlak y O'Donnell (2007) la política pública es un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado. En el caso de las ACAP, más allá de las "acciones" concretas que intentamos mostrar a lo largo de estas páginas, también observamos una serie de "omisiones" por parte del Ministerio de Educación de la Ciudad. Según refieren parte de las/os entrevistadas/os, el acompañamiento de este organismo resultó acotado; "por un lado, te habla que tenés que hacerlo... una especie de obligación; y, por el otro lado, te deja la deriva" (Rocio, preceptora y docente, 2023); "está cero regulado. No te dan ninguna herramienta" (Bárbara, preceptora y referente ACAP, 2023). En esta línea, en una entrevista en el programa de la radio "Urbana Play"⁷, una estudiante del Instituto Lenguas Vivas manifestó que la aplicación de la política dio cuenta de una "desorganización y mal funcionamiento" (30 de septiembre de 2022). Al igual que lo mencionado por Puiggrós, que refiere que las

ACAP forman parte de "una improvisación más" (Tv Pública, 16 diciembre de 2021⁸).

Esta desorganización e implementación intempestiva e inconsulta fue lo que movilizó a docentes, familias y estudiantes a organizarse y posicionarse en contra de las ACAP (Ulloa, 2022). En este escenario, desde el Gobierno de la Ciudad se planificaron dos líneas de actuación: seguir promoviendo la omisión y la falta de respuesta, por un lado; y, por el otro, perseguir mediante amenazas de denuncias penales. Ambas son medidas que nos permiten situar al Estado, materializado en el Gobierno de la Ciudad, en el Ministerio de Educación y en sus políticas, en una forma de Estado capitalista que tiende a anular las disputas en torno al orden social, en su búsqueda por reproducir las condiciones materiales de existencia (Thwaites Rey, 2005). Como intentamos mostrar, esta política educativa se basa en la "omisión" y "deriva" del Estado, por un lado; pero, por el otro, en el reforzamiento de ciertas representaciones sobre las y los estudiantes y sobre la educación y el trabajo. Lo que se discute, y discutimos de las ACAP, es la necesidad de repensar la forma en que se piensa y aborda el vínculo de las/os estudiantes con el mundo del trabajo y los estudios superiores. En esta tarea, consideramos, la escuela -crítica, contextualizada, inclusiva y de calidad- tiene un rol protagónico como espacio capaz de promover prácticas liberadoras que garanticen el derecho a la educación de las/os estudiantes en tanto sujetos críticos, plurales y libres.

Reflexiones finales

En Argentina nos encontramos en un periodo de recomposición de posturas neoconservadoras. En el campo de la economía estas se traducen en el ideal del libre mercado, característica central del neoliberalismo; mientras que en el plano político, se sostiene que el Estado debe imponer orden y difundir los valores de disciplinamiento (Feldfeber, 1997). En este escenario de debates político-culturales, intentamos observar la trayectoria que traza la política educativa "Actividades de aproximación al mundo del trabajo y los estudios superiores" del año 2021 del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. En dicho análisis logramos visualizar como se reproducen -en cierta medida- los

7. Disponible en <https://tinyurl.com/23sbfvk5>

8. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=bfnmwRvz55s>

fundamentos del neoconservadurismo: a través de la obligatoriedad; la falta de consulta a las/os estudiantes; la ausencia de acompañamiento por parte del Gobierno de la Ciudad; las amenazas a las familias que se posicionan en contra. Visualizamos en ella, además, una viraje en cuanto a la concepción de la educación como derecho promotor de la igualdad y a la materialización de las ACAP como prácticas que promuevan mayores grados de ciudadanía y libertad.

Sin embargo, como intentamos mostrar, esta política educativa es reinterpretada por las y los distintos actores que la aplican; tensionando, incluso, sentidos que la misma pregona en su fase normativa. En el caso de las experiencias narradas por la/os entrevistadas/os, por ejemplo, pudimos reconstruir procesos de reflexión y acción sobre las ACAP, que giraron en torno

a la posibilidad de que estas se constituyan en promotoras de prácticas integrales y significativas para los sujetos estudiantes. De este modo, consideramos fundamental la apropiación que las personas hacen de las políticas, quienes pueden adecuarlas al contexto, a la historia y a los actores en los que estas se materializan. Comprendemos, siguiendo a Sánchez Sánchez y Jara Amigo (2016), que la educación constituye una actividad compleja desarrollada en escenarios singulares, situados en contextos históricos-culturales particulares y compuestos por diversos actores sociales. En este sentido, concebimos fundamental promover prácticas educativas liberadoras, contextualizadas, no homogeneizantes y que prioricen las voces de las y los estudiantes, en tanto estrategia capaz de disputar los sentidos y contenidos que se intentan imponer en este contexto neoconservador.

Bibliografía

- Asussa, G. (2020). Jóvenes vulnerados e invisibilizados. En *Dossier de Publicaciones Universitarias en Derechos Humanos*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ayos, E y Jack, T. (2020). Reorientaciones en las políticas asistenciales hacia a jóvenes y la cuestión del delito. En *Revista Postdata*, 25, (2). Buenos Aires.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En *Dossier «Apuntes pedagógicos» de la revista Apuntes*. UTE/ CTERA.
- Benza, G. y Kessler, G. (2021). El impacto del Covid en América Latina". En *La ¿nueva? Estructura social de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bertotti, C. (2022). ¿Cómo nos posicionamos frente a la implementación de las ACAP? En *XXVII Congreso Pedagógico*, pp. 30-35. UTE.
- Canelo, P. (2019). *¿Cambiamos? La batalla cultural por el sentido común de los argentinos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada. En *Última Década*, 23, pp. 9-29. Chile: Centro de Estudios Sociales.
- Correa, N. y Giovine, R. (2010). ¿De la subsidiariedad a la principalidad del Estado en la reforma educativa de este nuevo siglo? En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*.
- Danani, C. y Hintze, S. (2010). Reformas y Contrarreformas de la Protección Social. En *Revista Reflexión Política*, 24, (12). Colombia.
- D'Agostino, S.; Gómez, V. y Jelusic, P. (s/f). ¿Secundaria del futuro?: un análisis sobre la última reforma educativa en CABA. En *Instituto Ideas*.
- Di Nápoli, P. N. (2018). La secundaria del futuro que hace escuela del pasado. En *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación*. FFyL- UBA.
- Duhalde, M.; Albergucci, L.; Abal Medina, M. D. y Martínez, A. G. (2021). Situación del Sistema Educativo y del Trabajo Docente en Argentina durante la Pandemia, En: Oliveira, D.A, et al. (org), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*. Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/Red Estrado.
- Feldfeber, M. (1997). La propuesta educativa neoliberal. En *Revista Espacios*, 22. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Feldfeber, M. (2016). Facsímil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación". En Brener, G. y Galli, G. (comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*.
- Feldfeber, M. (2020). Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente global. En *Sisyphus Journal of Education*, 8, 1.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En Feldfeber, M. y Gluz, N. (Coord.), *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Buenos Aires.
- Feldfeber, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones CTERA e Internacional de la Educación.
- Feldfeber, M.; Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones CTERA e Internacional de la Educación.
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América latina. En Álvarez Uría, J. (comp.), *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La piqueta.
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2021). La construcción de un nuevo sentido común. En Gluz, N.; Rodrigues, C.; y Elías, R, *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana*. Buenos Aires.
- Gluz, N., Karolinski, M. y Diyarjan, M. (2020). Diferencias e indiferencias. Pobreza y desigualdades en las políticas educativas argentinas del S XXI. En *Revista de la carrera de Sociología*, 10, 10.
- Gluz, N.; Martínez del Sel, V. y Vecino, L. (2021). ¿Viejos Temas, Nuevos Lentos? Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. En *IRICE*, (40).
- Lopez, G. (2022). Entre el trabajo, el merecimiento y la peligrosidad: la inclusión social de jóvenes en el programa "Servicio Cívico Voluntario en Valores" (Argentina, 2019). [Tesis de grado]. Universidad de Buenos Aires.
- López Vila, V. (2022). Pensar desde la escuela su relación con el mundo del trabajo: Relato de una experiencia. En *XXVII Congreso Pedagógico*, pp. 41-43. UTE.
- Martínez del Sel, V.; Seoane, V. y Thisted, S. (2021). Relaciones de género y trabajo docente. En Andrade Oliveira, et al. *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado*. Brasilia: Criatus design e editora.

- Mazzola, R. (2012). *Nuevo paradigma: La Asignación Universal por Hijo en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Minchala, C. (2015). Juventud-es, adultocentrismo y educación: hacia un nuevo territorio socioeducativo. En Minchala, C. *Culturas juveniles y educación*.
- Morelli, S. y Carlachiani, C. (2022). Los textos de la política para la educación secundaria en Argentina. En *Currículo sem Fronteiras*, 22.
- Moyano, I. y Diyarjan, M. (2020). Recentralización del poder y debilitamiento de la participación. (2015-2018). En *Revista Sociedad*, 40.
- Novick de Senén González, S. y Vilella Paz, I. (2009). Las políticas educativas como textos y como discursos. El enfoque de Stephen Ball. En *II Congreso Internacional educación, lenguaje y sociedad*. Facultad de Ciencias Humanas.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (2007). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En Jefatura de Gabinete de Ministros, *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*.
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata. En Baquero y Terigi. (1996). En *Revista Apuntes*. UTE/ CTERA. Buenos Aires.
- Raschia, J. y Wischnevsky, J. (2019). *Algunas reflexiones sobre la política de secundaria en la gestión Cambiemos*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rey, D. R. (2020). La reforma de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires durante la última década. Voces de profesores y alumnos desde el aula. En *Anuario de Investigaciones*, 27. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Rinesi, E. (2016). La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brener, G. y Galli, G. (comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.
- Robles, C. (2014). *Freire y la educación popular*. Ficha de cátedra.
- Rovelli, I. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En Suasnabar, C; Rovelli, L. I. y Di Pietro, E. (coord.), *Análisis de política educativa: teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Saforcada, F. (2012). Las leyes de educación después de los años '90: de la hegemonía neoliberal al post consenso de Washington. En Feldfeber, M. y Gluz, N. (coord.), *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Facultad de Filosofía y Letras y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sánchez Sánchez, G. I. y Jara Amigo, X. E. (2016). El contexto y los actores de la práctica: Estudio sobre la representación del profesor en formación. En *Revista Páginas de Educación*, 9, 2.
- Scarfó, F.; Perafán, M. y Pérez Lalli, M. F. (2008). *Educación con jóvenes menores de 18 años privados de libertad. Una aproximación a la situación argentina*. Argentina.
- Schoo, S. (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Speziale, T. (2018). La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria en CABA. En *Revista Dossier*, 8, 8, pp. 198-229.
- Spinelli, H. (2010). Las dimensiones del campo de la salud en Argentina. En *Revista Salud Colectiva*, 6(3), pp. 275-293. Buenos Aires.
- Steinberg, C.; Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- Thwaites Rey, M. (2005). Estado: ¿Qué Estado? En Thwaites Rey, M. y López, A, *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelares. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*. Buenos Aires: Prometeo.
- Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (2018). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura”, en: Thwaites Rey, M. y Ouviaña, H. (comps), *Estados en disputa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo, IEAL, CLACSO.
- Ulloa, G. (2022). ¿Qué hacemos lxs docentes, directivos y familias con las denuncias de lxs estudiantes sobre las ACAP? En *XXVII Congreso Pedagógico*, pp. 44-48. UTE.
- Urricelqui, F. (2022). La perspectiva del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre la relación que se debe establecer entre educación y mundo del trabajo. En *XXVII Congreso Pedagógico*, pp. 36-40. UTE.

Fuentes documentales

- Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños*. Grupo Banco Mundial Educación.

- Consejo Federal de Educación. *Resolución N° 330/17*. 6 de diciembre de 2017 (San Fernando, Buenos Aires).
- Honorable Consejo de la Nación Argentina. *Ley de Educación Nacional N° 26.026*. 14 de diciembre de 2006 (Argentina).
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2015). *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (s/f). *Orientaciones para organizaciones oferentes*.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Resolución N° 321/15. 26 de enero de 2015 (Ciudad de Buenos Aires).
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Resolución N° 3958/21. 7 de diciembre de 2021 (Ciudad de Buenos Aires).
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Las políticas educativas implementadas en Argentina*. Buenos Aires, Argentina.
- Presidencia de la Nación Argentina. Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/2020. 19 de marzo de 2020 (Ciudad de Buenos Aires).