

Escuela media: la identidad forzada

Por Guillermina Tiramonti

Introducción

En los últimos años asistimos a un interesante proceso de fortalecimiento de las instituciones creadas por la modernidad, con el fin de materializar su propuesta y sostenerla en el tiempo. Mientras se lleva hasta el límite las posibilidades de las instituciones ya existentes para que sostengan algunos de los propósitos iniciales de la era moderna, se suceden vertiginosos cambios en todos los órdenes de la sociedad que modifican las condiciones sociales y culturales que les dieron origen a estas instituciones, haciendo cada vez más costoso el esfuerzo por sostenerlas.

Son numerosos los autores que han tematizado las tendencias des-institucionalizantes que presenta la actual configuración del orden mundial, y su manifestación en las diferentes dimensiones de la sociedad. Algunos de estos autores se han enfocado en la modificación de las instituciones encargadas de procesar la representación política. Los tradicionales partidos tienen dificultades para tejer el lazo que articula las aspiraciones e intereses individuales con un colectivo capaz de proyectar demandas a la esfera pública para ser procesadas por el Estado. Las distintas versiones de los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil disputan el lugar de los partidos en la gestión de las demandas de

los grupos sociales. La valoración y expansión de estas organizaciones resulta de la creciente dificultad de gobiernos y partidos de articular una propuesta abarcativa, y por tanto integradora, del conjunto de la sociedad con la multiplicidad de especificidades que genera una sociedad fragmentada y diferenciada en sus aspiraciones, intereses y demandas, que reclaman agenciamiento para hacerse presentes en la esfera pública (Sorj, 2005).

En el campo social la red de instituciones que se generaron para controlar y regular las conductas presentan también dificultades claras para sostener su función reguladora. Se ha señalado hasta el hartazgo la caída de la sociedad salarial que se expresa en un mercado de empleo que resulta insuficiente para incorporar a todos aquellos que esperan ser incluidos para obtener su sustento, y encontrar por esta vía el modo de participar de la construcción colectiva de la sociedad.

Del mismo modo se ha demostrado (Dubet, 2006) cómo este fenómeno se expresa en el campo educativo, aun en aquellos países como Francia en que la institucionalidad escolar se constituyó en su versión original y se cimentó a lo largo de toda la experiencia moderna. Allí también la escuela moderna presenta síntomas desinstitucionalizantes o debilitamiento de su programa institucional, es decir del “proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad a través de un trabajo profesional específico y organizado” (ídem, 2006, pág. 32). El programa escolar destinado a inculcar prácticas y aún más a orientar en favor de una determinada dirección y concepción del mundo y generar un estado interior profundo (Durkheim, 1973) mediante la incorporación de sucesivas generaciones de niños a sus aulas, está en franca decadencia y presenta claras dificultades para efectivizarse.

Asistimos a su vez, a una modificación del “paquete” ético con que la modernidad acompañó y reforzó su ingeniería institucional para neutralizar los conflictos que podía producir la declaración de igualdad y libertad de todos los hombres en una sociedad que se planteaba romper los límites que le imponían los dogmas religiosos y la pertenencia a los colectivos medievales. El desplazamiento de la ética del trabajo, que envía la gratificación siempre al futuro sostenida por la promesa de progreso, se hace en favor de

una estética del consumo (Bauman, 2000), que exige la satisfacción inmediata y debilita o anula las promesas futuras. Los investigadores coinciden en que el cambio de orientación en este campo no se agota en una inflación de exigencias materiales, por el contrario, el esquema más ingresos, más carrera, más consumo, se desmorona y en su lugar aparece una nueva ponderación de prioridades donde juegan un papel importante criterios inmateriales, como la disponibilidad de tiempo libre y la gratificación personal (Beck, 1999, pág. 17).

A diferencia de la propensión moderna a una construcción homogénea de la cultura basada en un canon único que determinaba la jerarquía de los valores, de los principios éticos, de los modos de vida, de las producciones intelectuales y artísticas, el mundo que se avecina se manifiesta como una explosión de pluralidad y heterogeneidad, Lazzarato (2006) plantea que “la jaula de hierro weberiana ha sido quebrada”. Las series constituidas por el mundo disciplinario ya no aglutinan más a los miembros de la sociedad. El mundo se ha convertido en diferencia, bifurcación de las bifurcaciones.

Cuando hablamos de forzamiento estamos tratando de dar cuenta de esta situación en la que las instituciones existentes no resultan las adecuadas para contener, regular y encauzar el orden social, y a su vez no se han generado nuevas instituciones o no se han podido modificar las existentes a la luz de la actual configuración de la sociedad. Por tanto, hay una tendencia a forzar lo ya existente para dar respuesta a las exigencias del nuevo contexto.

Este forzamiento de las instituciones también es una búsqueda de reposición del orden perdido. La incertidumbre que genera la pérdida de los marcos institucionales, el efecto de desorden que resulta del desmembramiento de las instituciones y las dificultades para imaginar un nuevo orden, está en la base de esta tendencia a restaurar antes que recrear, modificar, inventar o valorizar y rescatar lo que emerge. Se tiende a utilizar las investiduras institucionales aunque las condiciones sociales y culturales en las que estas deben actuar hayan cambiado radicalmente.

Para autores como Beck se trata del hundimiento del mundo de seguridad tradicional y el surgimiento de una cultura democrática

de individualismo para todos, resultante de la efectivización de la promesa de libertad que trajo consigo la modernidad. Los hombres, dice Beck, son más capaces de afrontar el futuro que las instituciones sociales y sus representantes (1999, pág. 18). Más allá de las certezas de Beck, la ruptura del núcleo valorativo que amalgamó democracia y capitalismo y construyó la alianza entre estos dos elementos en permanente tensión, que combinó libertad política con distribución económica a través del trabajo remunerado y su reemplazo por una suma de individualidades que viven para sí sin que medien instituciones que aseguren la amalgama social, genera cuanto menos una fuerte incertidumbre respecto del devenir futuro.

En la búsqueda de reponer el orden perdido, hay una tendencia a recrear una leyenda rosa de la construcción moderna o hacer una lectura unidimensional de la misma. Todo el andamiaje moderno se sostuvo en una tensión entre polos muchas veces contradictorios. Para el caso de la educación nos interesa la tensión entre la promesa de igualdad y las exigencias de selección. El mérito personal fue lo que permitió navegar en esta tensión. Aquellas instituciones que no se abrieron a todos justificaron su selectividad a partir del principio del mérito. Del mismo modo, las promesas se expresaron en principios abstractos y las ingenierías institucionales materializaron de modo diferencial estas promesas. Así, las escuelas elementales abarcaron a toda la población y las escuelas medias estuvieron destinadas a la selección.

Por último, cabe señalar que la permanencia de las instituciones tradicionales en un medio que se ha modificado, genera necesariamente nuevos diálogos de estas con el contexto, con los fenómenos que en él se despliegan, con las exigencias que desde él se proyectan, con las interpelaciones de las que son objeto, en definitiva, con lo que hay de nuevo y de viejo en el mundo en el que se desenvuelven. La selección que las instituciones hacen de las exigencias a las que las somete el medio, los diálogos que establece con sus referentes contextuales, modelan su hacer cotidiano y de este modo refuerzan o modifican su funcionalidad social y con ello su identidad institucional.

Desde esta perspectiva es válido preguntarse qué diálogos están estableciendo las diferentes instituciones con sus referentes

sociales y en qué medida estos modifican o refuerzan las identidades construidas a la luz de otra realidad. Por supuesto que los mandatos de origen, las historias recorridas participan también de este proceso de cambio y mutación identitarias. Los diálogos con los diferentes referentes del contexto pueden ser múltiples, no hay ninguna condición esencial de las instituciones que determine sus identidades. Hay construcciones históricas que se combinan con nuevos intercambios que pueden dar lugar a renovadas identidades sociales. Nada está determinado de antemano, las opciones están abiertas y las posibilidades de nuevas articulaciones y construcciones identitarias dependen de la selección contextual que se haga y del agenciamiento que tengan estas relaciones.

Cabe preguntarse entonces por la identidad que adquieren las instituciones en este proceso de rearticulación, selección de demandas, diálogos diferentes, permanencias y mutaciones. Es oportuno interrogarse por la identidad de nuestras escuelas mientras van modificándose, resistiendo, construyendo nuevos diálogos y reconfigurándose a medida que cambia el mundo en el que se desenvuelven.

Todo esto ya se ha repetido mucho, sin embargo lo actualizamos porque es en este marco de tensión entre una sociedad que está en pleno proceso de reconversión, generadora de nuevas demandas y exigencias y una red de instituciones moldeada en otro momento histórico y por lo tanto, portadora de soportes éticos y culturales funcionales a un mundo en extinción, donde se enmarca buena parte de lo que acontece en el campo escolar y especialmente en las escuelas de nivel medio.

El forzamiento de la identidad institucional. ¿Hacia una nueva identidad?

La institución escuela media fue creada con un objetivo selectivo. Se la concibió como propedéutica de los estudios universitarios o formadora de cuerpos intermedios tanto para la esfera pública como privada. Esta función selectiva está en la base de la

definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución. En este mismo libro, Sandra Ziegler da cuenta de las características de los procesos de selección que se despliegan en las escuelas para materializar su función selectiva. La universalización de este nivel educativo propone entonces una modificación en la naturaleza de la institución.

A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de este siglo, el nivel medio encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva. Segregó las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares cada uno de los cuales fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo sociocultural y expulsar al resto. Este efecto “colador” del sistema (Grupo Viernes, 2008) permitió sostener en simultáneo la función de incorporación y selección.

Las estadísticas son elocuentes en relación a la capacidad expulsora del nivel. Sólo el 31% de los alumnos que ingresa en primer grado termina la secundaria. De acuerdo a los resultados del análisis de las trayectorias educativas, el núcleo de la expulsión se encuentra en el nivel medio. Mientras en la educación primaria el abandono no supera el 2% en cualquiera de sus grados; en la secundaria superior (ex Polimodal) la cifra trepa al 21,6 % en el caso de los establecimientos estatales y baja al 12,5% en las privadas² (Rivas, 2010). El siguiente cuadro muestra este fenómeno desagregado por provincias. La tasa de abandono interanual muestra el porcentaje de alumnos que abandonan la escolarización en el paso de un año a otro. Como puede observarse, el fenómeno presenta considerables variaciones por jurisdicción. Los valores van desde un 13,5% en la provincia de Entre Ríos a un 27,9% en la provincia de Buenos Aires.

-
2. La diferencia entre las tasas de abandono del sector público y el privado puede ser atribuida a dos factores. Un primer factor es la población que atiende uno y otro circuito. Las escuelas privadas atienden prioritariamente a los grupos más altos de la población y las públicas a los más desfavorecidos. Y el segundo factor a considerar es la implementación en el sector privado de estrategias de apoyo y seguimiento a los alumnos.

**Tasa de Abandono Interanual en el nivel Polimodal
del sector de gestión estatal
Año 2006**

Jurisdicción	Tasa de abandono interanual
Entre Ríos	13,5%
Chaco	13,7%
La Rioja	14,0%
Ciudad de Buenos Aires	14,1%
Corrientes	14,6%
Formosa	14,8%
Tucumán	14,9%
Tierra Del Fuego	15,3%
Neuquén	15,4%
Río Negro	17,0%
Santiago Del Estero	17,3%
Santa Cruz	17,4%
San Luis	17,4%
Catamarca	17,6%
Córdoba	17,9%
Jujuy	18,1%
Misiones	18,7%
Salta	19,0%
Mendoza	19,5%
La Pampa	19,8%
San Juan	20,3%
Chubut	22,2%
Santa Fe	24,8%
Buenos Aires	27,9%
Promedio	17,7%
Total País	21,6%

Fuente: Elaboración CIPPEC sobre la base de información obtenida de la DINIECE, Ministerio de Educación.

Aun instrumentando la estrategia de incorporación segregada, a la que hemos aludido anteriormente, el dispositivo escolar moderno presenta limitaciones para incorporar y contener a los sectores que por su condición socio-cultural están más alejados de las exigencias escolares, son aquellos cuyo hábito social y cultural no encuentra puntos de contacto con los supuestos a partir de los

cuales se organiza la escuela media. Se trata de jóvenes que provienen de familias que organizan la vida en el día a día y no incluyen estrategias de largo plazo como puede ser incluirse en una trayectoria escolar para la obtención de un título, que tienen vidas que no siguen una sistemática organización de los tiempos, diarios, anuales o vitales, como exige la escolarización moderna.

Es por esta razón que en los últimos años los Estados han comenzado a generar cambios en el dispositivo escolar para hacer posible esta inclusión. En el 2004, la Ciudad de Buenos Aires creó las Escuelas Reingreso (ER). Las ER tuvieron como propósito incluir a aquellos chicos que habían sido expulsados por las escuelas tradicionales y para ello introdujo cambios que se analizan en los diferentes capítulos de este volumen, y de los cuales no nos ocuparemos en este capítulo. Sí nos interesa señalar que todas estas modificaciones se articulan funcionalmente con un imperativo que interpela a las escuelas para constituirse en espacios de integración e inclusión de aquello que el sistema margina y deja fuera del intercambio social.

La pregunta que corresponde hacernos aquí, en consonancia con lo que planteamos en el apartado anterior, es acerca de las mutaciones que se están dando en la identidad de las escuelas medias a partir de su interlocución con este nuevo mandato de incorporar a quienes, hasta ahora, excluía. ¿Qué institución escolar se genera a través de un diálogo que se abre a la demanda social y retacea los intercambios con el nuevo contexto cultural? ¿Estamos ante un proceso de mutación de la identidad institucional? ¿Qué nuevo carácter adquiere la escuela secundaria? ¿Un espacio de contención social? ¿Una institución de resistencia cultural? Tal vez habría que precisar y formular las preguntas no en relación al conjunto de las escuelas, sino interpellando a los diferentes fragmentos escolares que atienden también a una población diferenciada por su origen socio-cultural. ¿Las interlocuciones que hacen las escuelas varían de acuerdo al fragmento en que se desenvuelven? ¿Cómo se da esto en relación al conjunto de escuelas que específicamente se ocupa de los sectores marginales?

No estamos en condiciones de avanzar en una respuesta para cada una de estas preguntas. Sin embargo, nos parece relevante

formularlas como una guía de seguimiento y orientación para las investigaciones educativas. Podemos decir que en el caso de las ER, estas construyen un diálogo que si bien privilegia la exigencia de inclusión, sostiene una referencia fuerte en la tarea pedagógica y en el aprendizaje que los jóvenes hacen de los tradicionales saberes escolares. No obstante, no existe interlocución con las nuevas manifestaciones de la cultura, no hay diálogo de lenguajes, no hay presencia de los nuevos soportes culturales, no hay reconocimiento de los desplazamientos culturales, no hay siquiera una identificación de los jóvenes como subjetividades constituidas en marcos culturales distintos a las referencias escolares.

El forzamiento de las identidades de los agentes. La nueva interpelación para directivos y docentes³

En el caso de las ER, los docentes son interpelados como militantes. Se trata de una referencia que puede ser leída en clave política, pedagógica o social, y que en definitiva nombra a un actor dispuesto a entregarse a su tarea apelando a un conjunto de recursos entre los que se destacan la “voluntad” de llevar adelante su cometido sin ahorrar esfuerzos. Se recupera así cierta “mística pedagógica” que permite reeditar el sentido de las prácticas asociadas a enseñar a aquellos que lo valoran, que lo necesitan, esforzarse en beneficio de aquellos que fueron privados por la sociedad de los bienes y aprendizajes a los cuales tienen derecho.

Hay una recuperación del sentido primitivo de la docencia que pone en cuestión todas las estrategias profesionalizantes de la función docente ensayadas hasta ahora. Dubet (2000) identifica la docencia como una de las profesiones vocacionales que junto con el sacerdocio y el cuidado de la salud tiene como función actuar sobre la conciencia de los otros. Se trata de una actividad pastoral que encuentra su gratificación en el salvataje del sujeto sobre el que se actúa. Recuperar la misión salvadora pareciera ser la llave de la gratificación de los docentes que se sienten interpelados por

3. Este tema es tratado desde otra perspectiva en el capítulo de Mariela Arroyo y Nadina Poliak.

el llamado de la militancia. En esta relación entre salvadores y salvados hay una construcción asimétrica de la relación docente-alumno que contribuye al restablecimiento de un vínculo gratificante para el docente, y adecuado para la recuperación de los tradicionales posicionamientos de esta relación.

Este cuadro que hasta ahora hemos presentado en su aspecto más positivo, reconoce un costado preocupante para pensar en políticas futuras para el nivel. En esta relación entre salvadores y salvados no se registra ninguna interferencia que ponga en cuestión el soporte cultural de la escuela, los saberes que ella sustenta, los modos como se enseña ni los principios éticos en los que tradicionalmente se ha sostenido. Es así que la diferencia de estos chicos no se piensa, por parte de funcionarios, directivos y docentes, a la luz de las subjetividades que generan los cambios culturales, sino en relación a su posicionamiento social, y si bien en la gran mayoría de los casos no hay un tratamiento fundado en la carencia sino sustentado en el derecho al bien educativo, la identidad de los alumnos se construye desde su condición social y no desde la diferencia cultural que atraviesa las distintas generaciones.

Estos alumnos no parecieran ser, o no son vistos como, integrantes de una generación culturalmente distante de los docentes. Tampoco hay entre los alumnos de las ER ningún tipo de cuestionamiento a los conocimientos, los saberes y los modos de aprender sustentados por las escuelas a las que concurren. A diferencia de otras propuestas alternativas como los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) de los que se da cuenta en el capítulo a cargo de Paola Llinás, las ER no innovan en este aspecto, por el contrario, según las entrevistas realizadas a las autoridades, se soslayaron la introducción de cambios en la propuesta curricular para evitar resistencias en los docentes.

La ausencia de una “cuestión cultural” en las escuelas alerta sobre las condiciones en que se reconstruye el vínculo entre docentes y alumnos. Hay una recuperación de una situación original de la escuela moderna que planteaba las distancias culturales entre alumnos y docentes en términos de asimetrías en la posesión del saber, y no de divergencias alrededor de la relevancia cultural de los saberes circulantes o de los valores que rescatan las diferentes generaciones.

La pregunta obvia es por qué en estas escuelas no se hace presente dicha “cuestión cultural”. ¿O será que estos alumnos están aislados de las nuevas expresiones culturales? Es obvio que nadie escapa del proceso de reconfiguración cultural y si bien estos chicos no pertenecen a los sectores más conectados, viven el mundo mediático y reciben el impacto de un mundo organizado alrededor de las comunicaciones y, en muchos casos, son usuarios de los medios electrónicos de comunicación fuera de las escuelas. Sin embargo, hay un rasgo del alumnado que proporciona algunos elementos explicativos. Los chicos que finalmente permanecen en las ER, lo hacen porque han fracasado en sus intentos de insertarse en el mundo laboral sin el aporte de un título. En muchos casos hay un propósito explícito de eludir la amenaza de una vida delictiva. La escuela sigue conteniendo para esta población una promesa de inclusión en el mundo de los integrados, que la investigación ha mostrado que es falaz o incumplida.

Hace ya unos años, Silvia Duschatzky (1999) tituló *La escuela como frontera* a uno de sus textos. Con esta expresión la autora daba cuenta de una escuela que se erige como el límite de la integración para los chicos que pertenecen a sectores marginales. En el caso de las ER los chicos que retornan a la escuela lo hacen con la expectativa de cruzar la frontera, de obtener un pase que los incluya en la vida digna y los “salve” de un destino delictivo. En esta demanda no hay ningún planteo alrededor de qué saberes debería proporcionar hoy la escuela para atravesar la frontera. Hay una aceptación de que la escuela proporciona *algo* que servirá para superar los límites de la exclusión. En un trabajo reciente, Andrea Brito plantea que:

“frente a un panorama de transformación cultural que disloca los procesos de construcción y circulación del saber, el trabajo de los docentes parece concentrarse en el restablecimiento del orden perdido como condición básica para garantizar la transmisión del conocimiento entendido desde los cánones clásicos en cuanto a su legitimidad y clasificación” (2009, pág. 62).

En las ER los docentes parecieran haber restituido las asimetrías culturales de un orden donde el saber docente no está en discusión.

Lo uno y lo plural

La prolongación de la escolarización de la población hasta alcanzar los niveles superiores de la educación media y la pretensión de universalizar la asistencia a ese nivel, reabre una discusión alrededor de la homogeneidad o diversidad de instituciones, modalidades curriculares y trayectorias con las que podrá cubrirse la escolarización de este nivel.

La diversidad de instituciones y orientaciones curriculares es un dato casi constitutivo del nivel. En general esta diversidad estuvo asociada a la construcción de alternativas diferenciadas para los distintos grupos sociales que se incorporaban a la escuela. En el caso de Europa, la diversificación institucional corresponde a una diferenciación escolar basada en la desigualdad social de partida, que a su vez genera desigualdad en las oportunidades de ingreso laboral. Desde los años 60 en adelante estos países han desplazado la edad en que los alumnos son sometidos a los exámenes a partir de los cuales se construyen para ellos diferentes destinos. Sin embargo, la situación de los países es muy heterogénea: Alemania, Hungría, Austria y Eslovaquia siguen diferenciando a muy temprana edad (10 años); en cambio España, Dinamarca, Noruega y Polonia lo hacen recién a los 16 años y en Suecia no hay diferenciación. Diferenciar para seleccionar aumentando los años de escolarización de la población ha sido, en general, la estrategia europea. En la actualidad, estos países están también embarcados en el propósito de universalizar el nivel, lo que ha generado una serie de evaluaciones sobre los efectos de la diferenciación. Un estudio realizado para la OCDE en el 2003 (Levin cit. por Azebedo, 2010) afirma que los recorridos escolares más integrados y flexibles combinados con un alto nivel de apoyo individualizado de los docentes, parecen desembocar en mejores resultados y en una mejor distribución de las oportunidades educativas.

En el caso de América Latina la expansión del nivel medio también estuvo acompañada de una diversificación de instituciones y modalidades asociadas al origen social de los alumnos, y en algunos casos su creación estuvo claramente relacionada con la búsqueda de alternativas para incluir a sectores populares y evitar

las tendencias a la expulsión del Bachillerato clásico. Es el caso de las escuelas técnicas argentinas (Dussel y Pineau, 1995) y mexicanas (Ornelas, 2010).

Como hemos señalado anteriormente, en nuestro país la tendencia dominante fue la generación de diferentes circuitos de instituciones con pocos cambios en las modalidades destinadas a atender las sucesivas capas de la población que se incorporaban a la demanda por educación media.

Las ER se generaron en diálogo con un grupo poblacional al que se lo segrega para poder incorporarlo, y si bien se establece una serie de cambios para posibilitar su permanencia en la escuela, las expectativas de logro de docentes y directivos están claramente atadas a las posibilidades previas de los alumnos. El encierro de los diferentes sectores sociales en instituciones socio-culturalmente homogéneas es una modalidad extendida en todos los sectores sociales. Entre los sectores de privilegio esta estrategia preserva la condición de privilegio, en cambio para las poblaciones marginales la estrategia no es voluntaria, no es una elección sino una imposición que resulta de una configuración fragmentada basada en las tendencias al cierre social que impera en los diferentes grupos sociales. La segregación priva a los sectores vulnerables del acceso, vía intercambios, al mundo de los integrados.

Es interesante señalar que la estrategia de segregar para incorporar está naturalizada, no se pone en “cuestión”, no hay en nuestro país discusiones destinadas a romper este proceso de construcción de un mundo fragmentado donde las poblaciones viven vidas paralelas que difícilmente se crucen entre sí. La naturalización de la segregación de las poblaciones para incorporarlas a la escuela se manifiesta en la inexistencia de estrategias de discriminación positiva destinadas a incorporar a los sectores históricamente excluidos del ejercicio de un derecho, a los mismos espacios en que este es ejercido por los sectores sociales anteriormente incorporados. La obligación de incluir en las universidades públicas brasileñas a los alumnos provenientes de las escuelas públicas –medida implementada por el gobierno de Lula–, es una política de discriminación positiva que pone a los egresados de las escuelas públicas en el mismo espacio que aquellos que han transitado por las mejores

escuelas privadas. Con esto no intento sugerir que dicha política de discriminación positiva logre neutralizar el carácter elitista de la selección universitaria que hace Brasil, sino mostrar las distancias entre una medida que aporta a la integración y otra que resuelve la inclusión a partir de la segregación.

Construir mundos diferentes para chicos socialmente diferentes creando un espacio adicional, separado, deja de ser una incorporación que irrumpe en el espacio ya ocupado y que obliga a que todo se acomode para hacer lugar, o a entablar un nuevo diálogo entre los que estaban y los que recién se incorporan. Por el contrario, se trata de un agregado que no sólo no irrumpe sino que confirma las distancias entre las incorporaciones marginales y aquellas que se realizan en las instituciones tradicionales. Esto no invalida la experiencia de las ER, y mucho menos desdibuja sus contribuciones para repensar el actual modelo de escolarización, pero sí marca los límites en materia de democratización del nivel e integración de la población de una propuesta basada en la segregación.

A modo de cierre. Las posibilidades de la nueva configuración cultural

Es ya un lugar común plantear la profundidad del cambio cultural sucedido en las últimas décadas, y es también una reflexión repetida que la nueva configuración cultural ha modificado de manera sustancial los modos de habitar el mundo, fundamentalmente en el caso de los jóvenes que conforman su subjetividad en un medio organizado alrededor de una disponibilidad tecnológica nunca antes existente.

El impacto no sólo se hace presente en el devenir de nuestra vida cotidiana, sino también en los modos de producir y transmitir el conocimiento, ha modificado claramente la relación valorativa de los diferentes saberes, transformando en obsoletos algunos y trasladando al centro de la escena otros que hasta ahora eran considerados secundarios o marginales. Ha cambiado a su vez los modos de conocer y aprender, los soportes intelectuales y los lenguajes. Ha irrumpido en los diferentes campos académicos,

reconfigurándolos a partir de la inclusión de nuevos actores, diferentes principios de legitimación del saber, rompiendo las fronteras entre la producción propiamente académica y aquella destinada al consumo del gran público.

El cambio cultural ha sido tan vertiginoso que ha producido una brecha generacional que está en la base de todas las discusiones alrededor de la pérdida de autoridad pedagógica que resulta, en gran medida, del desplazamiento de la autoridad cultural de las generaciones adultas a las más jóvenes⁴.

Para la educación escolarizada este es un cambio que pone en cuestión su propia existencia. Barbero (1997) ha propuesto que hoy en día un elemento definitorio de las relaciones sociales es el tránsito de una sociedad donde el conocimiento legítimo estaba asociado a un “sistema educativo” con instituciones, grados y reglas, medios y lenguajes muy específicos, a una sociedad donde el conocimiento se puede realizar en cualquier lugar, en cualquier momento, a través de diversos lenguajes y medios, y bajo condiciones muy diferentes de aquellas que mediaron el modo escolar de educar.

A pesar de que el cambio cultural está poniendo en cuestión la identidad de la institución escuela, el hecho está escasamente presente en las orientaciones actuales de las políticas educativas y cuando se hace alusión al fenómeno se lo reduce a la necesidad de incorporar las PC al mobiliario escolar. En general, el cambio cultural es procesado como amenazante por la escuela y los docentes y, como vimos en los apartados anteriores, la recreación del vínculo docente-alumno en las ER se produce en base al desplazamiento fuera del campo de toda cuestión relacionada con los actuales desafíos culturales. Sin embargo, esta nueva configuración cultural puede constituirse en una oportunidad de hacer de la escuela un espacio capaz de procesar de modo no excluyente las diferencias socioculturales de sus alumnos, a la vez de transformarse en un sitio adecuado para incorporar el conjunto de saberes, conocimientos y habilidades que se requieren para dialogar con la cultura contemporánea.

4. Véase el capítulo de Verónica Tobeña.

La organización del tiempo y el espacio de la escuela media resulta de sus referencias culturales. Así, la adopción de un currículum enciclopedista determinó la parcelación del tiempo para hacer posible el dictado simultáneo de las distintas disciplinas que componen el mapa epistemológico moderno. Esta parcelación del tiempo y el espacio se correspondía con una tecnología para la transmisión del saber, basada en la palabra del docente y el estudio domiciliario en los manuales escolares.

Esta organización curricular que multiplica las diferentes disciplinas atadas a una concepción cultural propia de la Ilustración, es también el núcleo del dispositivo de selección de la escuela media. La ingeniería organizativa de las ER si bien no pudo obviar esta estructura curricular, introdujo la innovación de las trayectorias particularizadas rompiendo la obligación de cursar y aprobar el tradicional bloque de 12 o 13 materias simultáneas. Si bien no logró desactivar completamente el dispositivo de selección que alberga el actual currículum, avanzó a favor de disminuir su impacto y, sobre todo, acertó en la identificación de los elementos asociados a la problemática de deserción. La actual configuración cultural pone en cuestión esta parcelación del conocimiento por disciplinas, su forma de transmisión y, con ello, la forma de organizar el tiempo y el espacio escolar.

Aprender hoy exige la construcción de tiempos y espacios que permitan el trabajo autónomo y cooperativo entre los alumnos, la investigación independiente y la discusión de resultados y hallazgos. Exige un docente capaz de articular un grupo heterogéneo en los ritmos y modos de solucionar las problemáticas cognitivas que se le presentan.

La escuela deberá aceptar y poner en diálogo diferentes lenguajes, informaciones, puntos de vista, maneras de interpelación a los sujetos, formas y criterios de legitimación. A diferencia de la organización estandarizada y del saber cosificado propio de la Modernidad, el diálogo con la nueva cultura exige hacer de la flexibilidad y la heterogeneidad el principio a partir del cual estructurar los espacios de aprendizaje.

Separar, clasificar, estandarizar, homogeneizar, diferenciar y excluir lo que no se adapta al molde, fueron los criterios a partir de

los cuales se organizó la escuela moderna. Sostener este criterio ha generado una escuela que dialoga con una parcialidad cada vez menos significativa de la cultura, todas las otras manifestaciones culturales quedan fuera. La heterogeneidad propia de la actual configuración cultural no puede ser incluida mediante un proceso de transposición didáctica que codifica y ordena en clave escolar los saberes generados fuera de la escuela. Es necesario avanzar en la construcción de un ámbito escolar capaz de hacer de lo heterogéneo el elemento vertebrador de la práctica escolar.

Este cambio en el paradigma cultural de la escuela puede ser la base de una institución capaz de reunir en un mismo espacio lo socialmente diferente y avanzar tanto en una incorporación escolar no segregada, como en la renovación de una identidad escolar asociada a su función cultural y no meramente disciplinadora de poblaciones potencialmente riesgosas.

La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato

Por Myriam Southwell

...Sería irritante y absurdo el que una biblioteca escatimase los libros a quienes acudiesen en demanda de lectura; que obligase a leer por estantes completos, en los que se hubieran agrupado libros de asuntos inconexos, no permitiendo el paso de uno a otro estante al que no hubiera terminado el precedente (...) Pues esto, exactamente, es lo que ha venido haciendo el colegio.

Ernesto Nelson, *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria*, 1915.

Introducción

Cuando se analiza la configuración de la escuela media, su dinámica interna y su inserción social, resulta necesario repasar la historia del nivel secundario, ya que proporciona algunos elementos estructurantes de la organización escolar y sus mitos fundantes que están todavía vigentes (Dussel, 1997 y 2008; Tenti, 2003).

Este capítulo tiene la intención de reseñar los modos en los que se fue configurando el formato de la escuela media que hoy nos es tan familiar. Para ello, analizaremos las decisiones estatales que la fueron configurando como parte del sistema en formación, las funciones que se le fue asignando así como los sectores sociales

para los que fue pensada. El argumento central que quiero desarrollar es que el formato de la escuela media se armó siguiendo determinado modelo e incluyendo rasgos específicos, que dicha construcción se consolidó como un formato, que a partir de allí constituyó una gramática (Tyack y Cuban, 2000) que procesó y modeló las sucesivas intervenciones de reforma y que logró posicionarse como la noción misma de escuela media argentina hasta la actualidad. Para ello retomaremos trabajos preexistentes sobre la historia de la educación media, a fin de proponer una historización paralela del formato escolar.

En este análisis será significativa la conceptualización desarrollada por Vincent, Lahire y Thin (1994) acerca de la forma escolar –sobre la base tanto de la historiografía de las instituciones escolares como de una historia de las ideas pedagógicas–. Bajo el nombre de forma escolar remiten a una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización. Hablar de forma escolar es por lo tanto investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida –no sin dificultades– en determinadas formaciones sociales, y que se constituye y tiende a imponerse retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas⁵. Los diversos aspectos de esta forma deben analizarse como unidad, de otro modo solamente podría ser una enumeración de múltiples características. A lo que estamos haciendo referencia es a una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica; inédita en el sentido en que es distinta y se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales. Como toda relación social se realiza en el espacio y el tiempo, la autonomía de la relación pedagógica instaura un lugar específico, distinto de otros lugares donde se realizan las actividades sociales: la escuela. Este espacio es cuidadosamente concebido y organizado. Aparece un tiempo específico, el tiempo escolar, simultáneamente como período de vida, como

5. Según Vincent, Lahire y Thin (1994) en el trayecto de las modificaciones de las Escuelas de los Hermanos a la Escuela Mutua y la de la República muchas cosas cambiaron, pero sin duda no ha cambiado lo que hemos definido como forma escolar.

tiempo del año y como empleo del tiempo cotidiano. Con ello, se desarrolla también un nuevo orden urbano, una redefinición (y no solamente una redistribución) de los poderes civiles y religiosos. Como plantean los autores, la forma escolar no es solamente un efecto, una consecuencia, sino que participa de ese nuevo orden. Se trata de obtener la sumisión, la obediencia o una nueva forma de sujeción; además, el alumno aprende a leer por medio de “civilidades” y no por textos sagrados. Aprende la obediencia a las reglas de escribir, conforme a las reglas constitutivas del orden escolar impuestas a todos.

El planteamiento que hemos bosquejado sitúa a las prácticas socializadoras dentro y fuera de la escuela en perspectiva socio-histórica, permite analizar la predominancia de la forma escolar y formular la hipótesis de que las transformaciones de la institución escolar y de las relaciones de los diferentes grupos sociales participan de esta predominancia. Esa perspectiva permite dar cuenta de que las reformas institucionales y pedagógicas se suceden, contribuyendo a transformar los contornos de la escuela, la manera en que es percibida y las prácticas de los diferentes grupos sociales.

Los orígenes y las nuevas instituciones⁶

Las primeras instituciones de educación secundaria se conformaron como readecuaciones y refundaciones de colegios existentes en etapas anteriores. Antes de que se produjera el proceso de sistematización, existieron en el territorio colonial del Río de la Plata una serie de experiencias de educación preparatoria. Se definían así por su relación con la educación universitaria, de la que eran tributarias: dependían de las universidades para las que preparaban, compartían sus mismas características, y los títulos que otorgaban sólo tenían sentido dentro del recorrido más largo de los estudios universitarios. Su objetivo principal era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial. Su actividad asignaba un enorme

6. Este acápite retoma elaboraciones que hemos hecho en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata, en particular, el trabajo desarrollado por Martín Legarralde.

peso a la formación de la socialización propia de la aristocracia, que incorporaba fuertes contenidos religiosos⁷. Para cumplir con estas funciones, las universidades coloniales, y los colegios preparatorios a los que dieron lugar, debieron mantener un carácter fuertemente ritualista y formalista.

Bajo la influencia de la Ilustración, en la Buenos Aires que emergió en el contexto de las reformas borbónicas, se fundó en 1771 el Colegio de San Carlos o Colegio Convictorio Carolino y posteriormente –en el mismo lugar– el Colegio de la Unión del Sud, en 1818. Esa creación era parte de una estrategia de crecimiento y hegemonía territorial de la nueva burguesía comercial porteña. La emergencia y consolidación de un poder económico, la apertura de ciertos canales del poder político, hacían que la burguesía de Buenos Aires proyectara sus ambiciones sobre un territorio más amplio (el Virreinato y posteriormente el territorio emancipado). Para ello, era necesario contar con instituciones que garantizaran el acceso a la “alta cultura” y promovieran la sociabilidad de la élite porteña.

En 1823 el Colegio de la Unión del Sud, que había sufrido la penuria económica, se convirtió en el Colegio de Ciencias Morales, dependiente de la Universidad de Buenos Aires (creada tres años antes), constituyendo el antecedente más importante dentro de las experiencias de formación de las élites. Con ello también se otorgaba el estatus de funcionarios, integrantes de la estructura estatal, a los profesores. Esta transformación llegó de la mano de una mayor liberalización, menos formalismo, y un carácter más literario y filosófico de los estudios. El programa de este colegio indicaba una fusión entre sociabilidad, formación política común de las élites y función preparatoria. Durante la experiencia rivadaviana⁸, con el fin de desplegar un proyecto a escala nacional, se instrumentó un

7. Una nota característica de las universidades coloniales es que exigen “pureza de sangre”. Esto quería decir que cualquier aspirante que tuviera contra sí una denuncia de impureza era separado de la universidad. Esta exigencia permitía una fuerte conexión entre las universidades coloniales y el sistema de castas que caracterizó a las sociedades urbanas de la colonia.

8. La “experiencia rivadaviana” remite a Bernardino Rivadavia quien fue el primer Presidente de las Provincias Unidas del Río de la Plata, impulsor de un importante proceso político entre 1820 y 1829.

mecanismo de reclutamiento mediante becas destinadas a aspirantes meritorios de las provincias del interior. Esta formación de una sociabilidad en común podría garantizar la difusión de los principios del liberalismo ilustrado, y promover una estabilidad política que fuera la base de instituciones nacionales (una Constitución, un gobierno nacional, un parlamento, etc.).

Como ejemplo de la expansión que se produce en esos años, la provincia de Entre Ríos, en el marco de la consolidación de una oligarquía provincial y con la adhesión de varios gobernadores del interior, generó colegios preparatorios que permitieran consolidar sus relaciones con los grupos dominantes del resto de las provincias aliadas. En 1848 se creó el Colegio Preparatorio de Paraná y un año después, el de Concepción del Uruguay, con el objeto de garantizar la educación literaria y filosófica de la juventud. Se incluyó, además, un programa de diversificación de los estudios denominado Plan Larroque:

“Plan Larroque”⁹ (1851)

Carrera literaria dividida en Estudios preparatorios y en Estudios superiores o universitarios; incluía también una Carrera de Comercio. Las materias del curso preparatorio, divididas en tres secciones, eran las siguientes: religión, gramática castellana, literatura, geografía física, política y astronómica, matemáticas y dibujo. El curso universitario comprendía: filosofía, matemáticas aplicadas, física, derecho civil, de gentes y canónico. La carrera de comercio comprendía las siguientes materias: idioma nacional y práctica de estilo epistolar, geografía, inglés o francés a opción, aritmética mercantil y teneduría de libros. Había también clases accesorias de música vocal e instrumental” (Salvadores, 1951, pág. 52).

Estas instituciones fueron consideradas parte de las redes de poder local vinculadas a los poderes nacionales o federales, que desarrollaron códigos compartidos y formas de entender la cultura.

9. Alberto Larroque participó –posteriormente– de la comisión que Mitre conformó en 1865 para organizar los planes de estudios de los colegios nacionales.

Modernización y construcción del canon

En 1863 se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires sobre la base del viejo Colegio de Ciencias Morales. A partir de allí se desarrolla un modelo que tenía una diferencia respecto de los intentos anteriores de formación de las élites: mientras que en la experiencia previa se había buscado ampliar el área de influencia intelectual y política de la élite central, la concepción de los Colegios Nacionales llevaba un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. En 1864 se fundaron otros cinco colegios nacionales en Catamarca, Salta, Tucumán, San Juan y Mendoza, y continuó haciéndose hasta llegar a diecinueve para el año 1900¹⁰. Aun así, las primeras referencias históricas a la educación secundaria remitían a los Colegios Nacionales –llamados “preparatorios”– y no se incluían aún las escuelas normales, que hacia 1880 ya eran consideradas parte del sistema de formación. Se propiciaba así una separación de la educación secundaria (como nivel) de la educación preparatoria (como función)¹¹. Esta disociación de las normales de la estructura de gobierno del nivel medio,

10. Según el análisis de Martín Legarralde, es posible presentar un debate conceptual. Juan Carlos Tedesco afirma, en relación con estos colegios nacionales, que habrían funcionado como difusores de una ideología liberal porteña, y que habrían apoyado la intención del liberalismo de Buenos Aires. Sin embargo, si seguimos la evolución de la política nacional a lo largo del período 1863-1890, la hegemonía del liberalismo porteño termina en 1868. Luego, una liga de élites provinciales del interior logra ocupar el poder nacional de manera durable. Esa liga es tributaria de la acción del Colegio de Concepción del Uruguay (allí se formaron muchos de sus miembros). La creación de colegios nacionales dependía del Poder Ejecutivo Nacional y no se detuvo en todo el período (de hecho, se intensifica después de finalizada la presidencia de Mitre). Por ello, puede afirmarse más claramente, que los colegios nacionales permitieron un proceso de unificación, de producción de códigos de comunicación comunes entre las élites del interior, que no necesariamente difundieron la ideología liberal porteña, pero que se apoyaron en un consenso liberal extendido. Para ampliar este análisis véase Legarralde, M. (1999) “La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887”, en revista *Propuesta Educativa*, n° 21.

11. Más allá de la descripción general del modelo, vistas las instituciones localmente, había algunas variaciones; por ejemplo, Fontana relata cómo el Colegio Nacional de Mendoza “fue todo hasta 1878” y ello incluyó formar maestros primarios. Asimismo, en 1904, el rector de ese colegio invitaba a través del periódico a incluirse a mujeres por lo que, al año siguiente, aparece en

puestas más en relación con la formación del nivel primario, se mantuvo hasta entrado el siglo XX. La función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido. Abarcaban a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%) y reclutaban su matrícula en los sectores más acomodados, varones, para continuar estudios universitarios y formar a los administradores del Estado que se estaba conformando.

En su expansión –desde 1863 a 1916– hubo diecisiete currículas diferentes (es decir, un cambio de plan cada tres años, que además no se aplicaban gradualmente, lo que dio paso a planes superpuestos), variando la cantidad de asignaturas. Las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero también una tecnología del yo, en términos de que implicaron un trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del individuo. Ser capaz de especular y contemplar la naturaleza o las “altas obras de arte”, era parte de una transformación más general de la forma en que los individuos debían ser gobernados, por otros y por sí mismos (Dussel, 1997). Se trataba de una formación que preparaba “para todo”, sin especialización, implicaba cinco años de cursado y se organizaba en ramas de la enseñanza¹². Los distintos planes se hicieron sobre la base de las humanidades modernas, incluían el continuum lengua-literatura nacionales y modernas, disciplinas científicas, e historia y geografía con un peso creciente. En las sucesivas modificaciones se fue articulando la enseñanza clásica que se conocía a través de la experiencia

sus registros el nombre de la primera mujer” (Fontana, 1993). Más allá de lo extendido del modelo general, cada institución tuvo matices y traducciones locales particulares de los problemas de época.

12. Ellas eran:

Letras y Humanidades: castellano, literatura española, lengua latina, francés, inglés y alemán.

Ciencias Morales: filosofía, historia y geografía general, historia de América y de la República Argentina, historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología.

Ciencias Exactas: matemática (aritmética, álgebra, geometría y trigonometría), físico-matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), física (física, química, gravedad, calórico, luz, electricidad magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas).

europea con la formación de una identidad nacional. Por ejemplo, el lugar de las lenguas clásicas fue ocupado por las modernas: “la inserción en el mundo era tanto o más importante para la élite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia” (Dussel, 1997, pág. 27).

El enciclopedismo se convirtió en el ideal formativo de los colegios nacionales y en la única acepción posible para el enunciado “enseñanza general”. La hipótesis de Inés Dussel para el período que ella estudia (1863-1920), es que los intentos de reforma más profundos fueron rechazados porque interferían en esta equivalencia de “enseñanza general” y “currículum humanista”. Asimismo, entre las razones de esta perdurabilidad se encontraba el modo en que ese patrón cultural mezclaba la herencia del viejo humanismo con las humanidades modernas, lo que lo transformó en un signo de distinción cultural, un valor más alto para ciertos sectores que la orientación hacia una preparación laboral. Este patrón cultural fue efectivo porque logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos. De este modo, el currículum enciclopédico se convirtió en la forma hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura” (Dussel, 1997).

Dentro de la selección curricular, los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria. Esta característica estuvo entre aquellos aspectos que se propusieron modificar en diversas ocasiones. En su informe del año 1872 el Ministro Avellaneda señalaba que la formación debía: “combinar el trabajo manual con la instrucción científica y relacionar ésta con las industrias que prevalecen en cada país”¹³. Respondiendo a esa idea se crearon en ese año los departamentos agronómicos en los Colegios Nacionales de Tucumán, Salta y Mendoza, así como los departamentos mineralógicos en los colegios de San Juan y Catamarca (Fontana, 1993). Los saberes del trabajo continuaron golpeando “a la puerta” del currículum sistemáticamente y su inclusión fue problemática, ubicados primero

13. Diario *El Constitucional*, 1 de junio de 1872, cit. por Fontana (1993).

en circuitos subvalorados que tuvieron que trabajar mucho para ir logrando un reconocimiento mayor. El curriculum de las Escuelas Normales era muy estable, con su característica de enciclopedismo (Tedesco, 1986; Puiggrós, 1990), con su concepción positivista y orientado a la formación en la práctica de la enseñanza¹⁴.

El año 1890 marca el inicio de un ciclo de crisis económica y política con el surgimiento de una impugnación persistente al régimen. Asimismo, la intensificación del modelo agroexportador y la modernización cultural de la sociedad como reflejo de la integración al mercado mundial, provocaron la acumulación de demandas para el sistema formador. Entre 1890 y 1905 se sucede una serie de reformas y también propuestas de modificación que no se implementaron¹⁵: por una parte, crecían las críticas a la orientación enciclopedista, humanista y generalista y aparecían iniciativas tendientes a reorientarlos hacia actividades productivas, la mayoría de las veces, de tipo local. Por otro, se crean instituciones nuevas, orientadas a actividades productivas, como alternativas de la educación secundaria. Un ejemplo de eso fue la creación de la Escuela Industrial de la Nación, creada durante la presidencia de Pellegrini, también las escuelas profesionales para mujeres, entre otras modalidades. En 1902 se creó la Inspección para Colegios Nacionales y en 1911 la Dirección General de Enseñanza Secundaria. En 1903 se estableció una secundaria en dos ciclos, uno de formación general y otro preparatorio para la Universidad dividido en distintas secciones.

En 1905, Joaquín V. González (1863-1923) propuso una modernización del curriculum de los Colegios Nacionales y de las Escuelas Normales, sin desarticular su función de formación de la clase gobernante. Esta reforma procuraba la modernización del

14. En 1886 se estableció una distinción entre algunas Escuelas Normales Elementales, destinadas a la formación docente para la enseñanza elemental, y las Escuelas Normales Superiores que formarían profesores y también cuerpo burocrático del sistema educativo. En 1887 se redujo a tres años el plan de formación de maestros.

15. Podemos listarlas muy sucintamente: cambios en los planes de estudio de los años 1870, 1874, 1876, 1879, 1884, 1888, 1891, 1893, 1897 (Bermejo), 1898. También las propuestas del ministro Magnasco de 1899 y 1900, la propuesta de Gouchon de 1901, las reformas de 1903 y la de 1905 impulsada por Joaquín V. González.

curriculum, conservando el curriculum humanista aunque con algunas modificaciones:

- El reemplazo de las lenguas muertas clásicas (latín, y griego en menor medida) por las lenguas vivas de mayor uso (inglés, francés, alemán, italiano).
- La modernización de la literatura, con la inclusión de un canon literario “nacional”, que desplazara las obras del siglo de oro español.
- El reemplazo de la filosofía por la historia, como fundamento de la formación ético-política.
- Una concentración de la historia en historia americana y argentina, en lugar de la historia universal.
- En general, un giro hacia fundamentos científicistas del enciclopedismo y la formación generalista.
- Extensión a seis años de escolaridad.

González se planteó también reemplazar la orientación hacia la Universidad por otra que contemplara la educación básica de toda la población –lo que le valió el apoyo del normalismo que planteaba esta misma idea–, manteniendo la formación general sin dar lugar a orientaciones vocacionales: “la enseñanza media se debe antes a la cultura colectiva que a la preparación profesional”¹⁶. González entendía que “en una sociedad moderna, la desigualdad se construiría a través de formas blandas y no duras, a través de la selección meritocrática y no de la exclusión lisa y llana. González imaginaba que en el curso de una masiva instrucción general, aflorarían los estudios superiores” (Dussel, 1997, pág. 39). Junto a las modificaciones de la estructura, González preveía una diferenciación en el subsistema: por una parte, el común de los colegios mantendría su estructura y renovaría su curriculum, mientras que tres Colegios (el de Córdoba, el de Buenos Aires y el de La Plata) adoptarían la forma de Colegios Nacionales Universitarios. Dichas instituciones funcionarían como verdaderos formadores de la clase gobernante, en su vínculo con la formación de las Universidades,

16. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Planes y Programas de los Estudios Secundarios y Normales*, pág. 55.

mientras que el resto cumpliría una función de formación secundaria general, con pretensiones mucho más acotadas acerca del ejercicio de la actividad política. Para las Escuelas Normales el plan de González estableció dos ciclos, uno de cuatro años para la formación destinada al nivel primario, más dos años que habilitaban para el profesorado en los Colegios Nacionales. Así, prolongaba la carrera, la intensificaba en sus componentes teóricos y la organizaba con referencia a la pedagogía como centro. Con algunas modificaciones generadas entre fines del siglo XIX y comienzo del XX, la rígida separación entre Colegios Nacionales y Escuelas Normales se hacía más porosa, aunque seguirían reclutando a distintos sectores sociales y con distinta finalidad.

Esta modernización curricular garantizó una perdurabilidad mucho mayor de la formación de los Colegios Nacionales que el viejo curriculum humanista clásico, aunque no redujo las impugnaciones al régimen político. Ernesto Nelson (1873-1959), Inspector General de Enseñanza Secundaria y Director del Internado del Colegio Nacional de La Plata, cuestionaba ya en 1915 el plan de estudios rígido y una secuencia de reformas que no habían modificado esa característica. Le propuso al Ministro de área un Plan de Reformas para la Enseñanza Secundaria. Buscaba modificar el curriculum mosaico y su componente interno de simultaneidad, abriendo la posibilidad a trayectorias y ritmos de aprendizaje diversos; planteaba un agrupamiento de asignaturas dependiendo de departamentos de áreas, posibilitando que el alumno pudiera desarrollar recorridos distintos. Buscaba con ello evitar que “un alumno reprobado en álgebra no pueda cursar historia moderna”¹⁷. Su plan nunca se implementó.

En 1916 el ministro Saavedra Lamas impulsó una reforma cuyas ideas centrales fueron intervenir sobre el hecho de que hubiera cuatro

17. Nelson proponía una muy interesante analogía con la Biblioteca Pública: “Obsérvese que sería irritante y absurdo el que una biblioteca escatimase los libros a quienes acudiesen en demanda de lectura; que obligase a leer por estantes completos, en los que se hubieran agrupado libros de asuntos conexos, no permitiendo el paso de uno a otro estante al que no hubiera terminado el precedente; que expulsara de su recinto a los que fracasaran en la tentativa de leer lo que no agradara o no encontrara eco en la disposición natural del lector... Pues esto, exactamente, es lo que ha venido haciendo el colegio”. Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria, 1915: 93.

tipos de escuelas secundarias paralelas (Colegio Nacional o Bachillerato, Normal, Comercial e Industrial), generando una Escuela Intermedia común, de cuatro años, a continuación de sólo cuatro de enseñanza elemental. Esta Escuela Intermedia debía preparar para una salida laboral, mientras el tramo final debía preparar para actividades diferenciadas: una rama académica preparatoria para la universidad especializada en diversos campos científicos y humanísticos, y otras tres especialidades (Normal, Comercial e Industrial) más vinculadas a inserciones laborales. Esta reforma se apoyaba en los argumentos elaborados por Víctor Mercante (1872-1934), inspirados en una psicología positivista y experimentalista¹⁸. Mercante sostenía, sintéticamente, que el sistema educativo tradicional (primaria y secundaria) no reflejaba la existencia de una edad con necesidades muy específicas: la pubertad. La edad intermedia entre la infancia y la juventud requería una atención especial. En función de estas características, la pubertad ya no podía ser contenida por la vieja primaria y la vieja secundaria, anticipando demasiado las elecciones que luego el joven no podría sostener. En el fondo, se trataba de una explicación psicológica de un problema social. El “cuello de botella” que se producía en el sistema educativo, a lo largo del nivel secundario, se debía (según Mercante) a que los jóvenes se arrepentían de las elecciones realizadas cuando se inscribieron (durante la pubertad) en los Colegios Nacionales. La reforma Saavedra Lamas significó una intervención significativa en la modificación de la escuela media, desde el punto de vista de la duración de la escolaridad, su organización y también sus aspectos curriculares. Como han analizado Tedesco y Puiggrós, esta reforma debía tener un efecto “desescolarizador” para los sectores populares que, según esperaban sus autores, serían desviados al sistema productivo antes de llegar a la educación secundaria¹⁹. Por eso fue derogada en 1917, como una de las primeras medidas del gobierno de Hipólito Yrigoyen, y se retornó al *status quo* que era el bachillerato clásico de formación general²⁰.

18. En *Psicología experimental y Ciencias de la Educación. Notas de Historias y Fundaciones* hemos desarrollado una caracterización de la figura de Víctor Mercante.

19. De hecho, en su presentación al Congreso en 1915, Saavedra Lamas reconocía ese objetivo. Indicaba a los diputados que uno de los efectos más importantes de la ley sería aplacar la expansión del proletariado intelectual.

20. Volvía a estar vigente el plan de 1912 sustentado por el Ministro Juan M. Garro.

La primera década del siglo XX muestra ya un formato con determinados rasgos estables que hemos venido mencionando: el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un curriculum graduado, es decir, una determinada secuencia con la aprobación de las materias en simultáneo y encadenadas propedéuticamente (promocionando de un año a otro sólo a través de la aprobación de todas la asignaturas), una secuencia fija con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un curriculum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculada a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación –el examen, con una dimensión privada del sujeto y una pública representada en las acreditaciones–, el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida “mundana” o de la vida por fuera de la escuela²¹, la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social (Dussel, 1997), la condición de preparatorio para lo que vendría después. Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y a la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un “sentido común” sobre la enseñanza. Así, se constituyó una suerte de matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX, e incluyó la existencia de algunas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel²².

21. Entre las prohibiciones a los alumnos que establecía el Reglamento para Colegios Nacionales, figura el llevar al Colegio “libros o papeles extraños a la enseñanza” (art.89, inc. 5).

22. Esta no fue una práctica del todo nueva ni privativa de la secundaria, ya que Sarmiento lo había implementado cuando generó dos escuelas que funcionaban como ejemplo o casos experimentales, superiores en calidad y materias ofrecidas, ubicadas estratégicamente en parroquias prósperas de Buenos Aires: Catedral al Norte –que fue inaugurada en 1860– y Catedral al Sur, que comenzó a funcionar un tiempo antes. Sarmiento adoptó esta estrategia como paliativo, ya que le resultaba muy difícil transformar sustantivamente el, a su juicio, defectuoso sistema educativo porteño.

Tradición y expansión: el despliegue del formato

Como afirma Patricia Funes “la Primera Guerra Mundial limó todas las mayúsculas decimonónicas: Razón, Civilización, Progreso, Ciencia” (2006, pág. 13). El siglo XX se vio conmovido desde temprano por la puesta en crisis de aquellas convicciones decimonónicas y la revisión y renovación vinculadas fundamentalmente a la idea de crisis, de modernización, el rol de los intelectuales y la política, la Nación, los proyectos políticos de transformación social, la interpelación/representación de los grupos subalternos, en términos de clase y/o etarios (obreros, campesinos, jóvenes). En ese contexto se desarrollaron complejas relaciones entre las nociones de Nación, crisis y modernidad en un período en el que se desplegaron cuestionamientos a los regímenes precedentes (como el Estado oligárquico) y surgieron formas de pensar críticas y alternativas al orden instituido, a los cánones y las genealogías desarrolladas con anterioridad. Para describir las continuidades y los cambios desarrollados durante el siglo XX, haremos una división analítica de distintos aspectos de la organización de las escuelas: el devenir de los modelos organizacionales y modalidades, los énfasis sobre algunas funciones sociales que la escuela debía asumir (más allá de ciertos acuerdos básicos y tácitos de cuál es su función), su derrotero en relación a la cobertura matricular que fue alcanzando, y las modificaciones más específicamente curriculares²³.

El devenir de los modelos organizacionales y modalidades

La expansión del nivel incluyó la creación de ramas o modalidades diferentes para los sectores sociales que no accederían a los estudios superiores. Sin embargo –tal como han mostrado los estudios de Gallart (1984a y b, 2006)– las nuevas modalidades

23. Podría objetarse aquí un uso restringido de la noción de curriculum ya que organizaciones, modalidades y orientaciones respecto a la función de la escuela también son aspectos vinculados al curriculum; permítasenos esa distinción para poder esquematizar el análisis.

tuvieron una escasa incidencia frente a la valoración del título de “bachiller” para los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX²⁴.

Durante los gobiernos de Yrigoyen (1916-1922) y Alvear (1922-1928) surgieron proyectos de reforma que no se concretaron. El primero buscaba reducir la cantidad de años de la escuela y encomendaba los cursos preparatorios a la propia Universidad. El proyecto alvearista –en 1923– tenía algunas características del plan Saavedra Lamas en su diferenciación entre educación preparatoria y vocacional, pero mantenía el peso en la educación general durante los primeros años de la secundaria y no innovaba en la articulación con la primaria. Así, durante el período radical, no se registraron cambios en las modalidades preexistentes y se mantuvo la dificultad para pasar de una a otra. Aquel canon pensado y diseñado mucho tiempo atrás –como proyecto institucional y como cultura política–, logró sistematizar y moldear un formato como referencia inevitable a la que tendía en su expansión. La dinámica logró encontrar un cause para masificarse pero a la vez mantener uniformidad respecto a formas de institucionalización y funciones sociales y políticas.

En las décadas del 30 y 40, las grandes corporaciones preexistentes, como la Iglesia, lograron una importante gravitación en la vida pública. Fueron momentos en los que se puso en cuestión el carácter laico, público y humanista que el sistema educativo argentino se había dado para sí mismo²⁵. Podríamos hipotetizar –aunque esto requeriría mayor investigación– que es el momento en que el nivel medio pierde más decididamente su tradición de libertad de cátedra, acaso como consecuencia de la fuerte influencia que el normalismo fue desarrollando sobre el resto de la escolarización secundaria. La táctica escolar (Puiggrós, 1990) normalista fue modelando la

24. La escuela técnica, por ejemplo, debió recorrer un largo trayecto para sobreponerse a su estigma de modalidad de menor valor. Por otro lado, las modalidades bachillerato, comercial y técnica remitían a saberes y sectores sociales diferenciados y también la presencia de “colegio del centro” hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos.

25. Recomendamos especialmente la lectura de Pineau, P., *La escolarización en la provincia de Buenos Aires (1875-1930)*, Buenos Aires, FLACSO-Ediciones del CBC, 1997.

cotidianidad del nivel medio, y las prescripciones fueron ganando terreno por sobre la autonomía de cátedra de los Colegios Nacionales. En virtud de la expansión de los esfuerzos públicos se potenció el poder de policía estatal para la escolarización de la población y se incrementó el grado de institucionalización de esta. En 1941 se produjo una innovación que consistió en la incorporación de un ciclo básico común –que había sido preanunciado en varios intentos previos de modificación– para Bachillerato, Comercial y Normal, que pospuso la necesidad de elegir la modalidad hasta los años finales de la secundaria. Se generaba así, después de varias décadas, una modificación en el patrón original, facilitando la posibilidad de traspaso entre modalidades. Ante ello, hubo reacción por parte de los normalistas, quienes temían que la mística docente de la Escuela Normal se perdiera a causa de la integración con las otras ramas (Gallart, 1984, pág. 28). Este plan incluía a las escuelas industriales que no habían sido objeto de mucha regulación, normativa e impulso hasta ese momento. La modificación no avanzaba sobre los contenidos, y en la conformación del tramo común prevalecían los contenidos del Bachillerato.

Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad. En general, en los países occidentales, la escolarización masiva de los jóvenes se dio recién avanzado el siglo XX. En dicha evolución su desarrollo se irá asimilando al de las primarias, sobre todo a partir de la influencia de los profesores normalistas en las escuelas secundarias, se irán pareciendo a las escuelas primarias en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales –distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos, etc.– (Dussel, 1997), entre otras razones por la eficacia y la hegemonía desarrollada por el normalismo.

En 1946 se planteó un nuevo proyecto de Ley General de Educación –con postulados de justicia social y el acceso generalizado a la educación superior en el marco del peronismo– que creó una nueva rama de educación técnica secundaria dirigida a los hijos de los trabajadores con el objeto de formar obreros calificados y técnicos medios. Esa modalidad se puso bajo la dependencia del Ministerio de Trabajo a través de la CNAOP (Comisión Nacional de

Aprendizaje y Orientación Profesional). Esta dependencia del Ministerio de Trabajo en lugar del de Educación puede ser leído como una modificación conceptual sobre el peso de la formación laboral por sobre la formación general. También puede pensarse como estrategia del gobierno para sortear un ámbito que le fue hostil: las instituciones educativas y su burocracia²⁶.

Entre 1960 y 1980 hubo intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más “adecuadas” para los procesos de masificación; se buscaba generar cambios en una estructura rígida que persistía en la homogeneidad²⁷. Durante la presidencia de Frondizi se produjo la expansión de la enseñanza media de dependencia provincial, en especial de la modalidad comercial, se crearon también Inspecciones Regionales de Enseñanza Media y de Enseñanza Técnica. En el ámbito de las Escuelas Nacionales de Educación Técnica se aprobó un plan de estudios que incluía un primer año de orientación, al cual seguía un ciclo de oficios o uno de técnicos, que implicaba la elección de especialidad. A partir de 1962 el plan de estudios quedó estructurado en tres años del Ciclo Básico y tres de Ciclo Técnico o superior. Las modificaciones y el apoyo a la educación técnica fue generando un encapsulamiento y cierto derrotero diferenciado; iniciando un camino de autonomización, y hasta desarrollo corporativo, que la iría apartando crecientemente de las otras modalidades.

En 1969 comenzó a implementarse una reforma general del sistema educativo, con muchos aspectos en común con la de Saavedra Lamas, ya que la Escuela Intermedia con salida laboral era uno de sus principales rasgos. Esta reforma impulsaba nuevos objetivos para los diversos niveles pero sin ocuparse de la organización interna de los mismos. Una de las modificaciones más significativas –aunque de cobertura relativa– fue la instalación de cargos de profesores de tiempo completo para las escuelas secundarias. La reforma general tuvo muchas resistencias y varios de sus

26. En 1959 se creó el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica) que integró Escuelas Industriales y Técnicas –de origen, funciones y organización distinta– en una organización común, como parte del plan del presidente Frondizi para orientar la educación secundaria hacia el sector industrial.

27. Es relevante tomar en cuenta –y las fuentes así lo demuestran– que el diagnóstico y los cambios propuestos eran recurrentemente similares desde 1890.

componentes debieron ser dejados sin efecto, como la implementación de la Escuela Intermedia. Entre los aspectos de la reforma que se mantuvieron estaba la separación de la titulación de maestros de las Escuelas Normales y la existencia de profesores de tiempo completo, aunque con una cantidad menor de instituciones involucradas. Las distintas ramas de la educación secundaria no sufrieron cambios, salvo lo que mencionábamos sobre la Escuela Normal, aunque en términos de su organización y currículum el cambio fue relativo ya que continuó funcionando como bachillerato de formación pedagógica.

La corta experiencia del tercer peronismo –aunque en la segunda mitad del siglo XX y hasta la dictadura del 76, todas parecen haber sido experiencias cortas– puso énfasis en la modificación del nivel medio. Uno de los primeros puntos que buscó modificar tenía que ver con la democratización del acceso. En palabras del ministro Taiana:

“Tendrá que suprimirse el elitismo que hasta ahora sirvió de base a la distinción entre la enseñanza secundaria general y la enseñanza técnica, y recurrir a la integración de los establecimientos de diverso tipo y a la revisión total de sus modos de administración y gestión. (...) La enseñanza media será simultáneamente teórica, práctica, humanística, técnica y manual, capacitando a los alumnos tanto para el estudio como para el trabajo productivo²⁸.”

Para llevar adelante tal ideal, se estableció un sistema de participación de los alumnos y un sistema de orientación vocacional, así como la revitalización de la enseñanza técnica y agrotécnica. Las fuentes del período revelan que las medidas de participación para alumnos y docentes en la conducción de los establecimientos fueron resistidas por los cuadros medios de conducción y se derogaron al promediar el período y producirse un cambio de orientación ministerial.

Al promediar la década del 70 la región se vio marcada por el fin de las políticas clásicas del Estado de Bienestar. El retiro de la

28. Véase Jorge Taiana, “La escuela media para la Liberación y Reconstrucción Nacional”, pág. 10.

perspectiva universalista se articuló con el peso de la gramática escolar persistente, la autonomía que el nivel fue adquiriendo, sumado a las traducciones que las instituciones hicieron de las políticas más generales, contribuyó a un doble proceso de persistencia del formato y a un incremento de la diferenciación institucional. Esta dualidad va a caracterizar nuestras escuelas desde ese momento y hasta la actualidad: igualdad en el formato y desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones. Cada institución fue aplicando mecanismos de selección en el reclutamiento, derivado, sobre todo, del prestigio relativo y de la capacidad para imponer niveles heterogéneos de exigencia. Del mismo modo, la falta de regulaciones orgánicas sobre repitencia y condiciones de promoción, permitió a cada escuela operar de manera diferente²⁹. Así, las escuelas que contaban con mayor demanda avanzaron en mecanismos expulsivos y se produjeron circuitos diferenciados (Braslavsky, 1985) para alumnos repitentes y desertores. Si bien estos circuitos tenían una existencia visible en la etapa anterior a la dictadura, la sobreimpresión de mecanismos disciplinarios sobre los meritocráticos profundizó esa tendencia en el contexto de un discurso contrario a la regulación estatal.

Las políticas educativas de la intervención dictatorial se orientaron casi exclusivamente a reforzar patrones tradicionales de autoridad, implantar mecanismos de control ideológico y reformular—reduciendo— el rol del Estado en prestación y regulación del sistema educativo. Dichas políticas desarrollaban una serie de prescripciones que construían una particular articulación entre concepciones ligadas a la psicología y el aprendizaje con formas de vigilancia ideológica y control policíaco. Si bien las tasas de escolarización alcanzadas en los períodos anteriores para el nivel primario y secundario se sostuvieron, se experimentó una segmentación creciente y el flujo horizontal de matrícula se vio interrumpido

29. En ocasiones, debido a la falta de fuentes o información sistematizada, solemos pensar que estos son fenómenos recientes. Sin embargo, si tuviéramos la posibilidad de contar con fuentes que den cuenta en mayor medida de la cotidianeidad de las escuelas de ochenta, cien o ciento cincuenta años atrás, podríamos ver una existencia mucho anterior de estas prácticas. Un ejemplo de ello significó para nosotros el acceso a la correspondencia y disposiciones internas de una vieja escuela normal fundada en 1887.

(Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983). Asimismo, fue posible observar un fenómeno de incremento de la presencia del sector privado en el sistema educativo. Como destacan estos autores, resulta notable que a pesar de un fuerte recorte de las iniciativas estatales, no se produjo una caída significativa en las tasas de escolarización en la región. El empobrecimiento efectivo se produjo en términos de calidad educativa, y se acentuó la inequidad interna de los sistemas educativos. Sin embargo, aun en los casos en los que el Estado no produjo un recorte tan notable de su presencia en el sistema educativo, es posible observar un cambio en el discurso estructurante de la responsabilidad educativa (Southwell, 2001). El papel de las familias, de los padres, de la Iglesia, entre otros, fue situado en un lugar de prioridad. Para la escuela media, siguiendo a Gallart (1984a), se afianzaron tendencias de larga data consolidando un sistema dual con una rama académica más prestigiosa; aun cuando ya existía un consenso previo sobre la obsolescencia de los contenidos de las ramas académicas y sobre la excesiva multiplicidad y superposición de cursos. No obstante, se dio un implícito apoyo a la continuidad de dichas características e inclusive a su extensión a las otras modalidades.

En la década del 80, la escuela secundaria estuvo atravesada por la demanda de la democratización que tuvo su impacto en cambios curriculares, en las relaciones internas de los actores del sistema, la expansión de los subsistemas provinciales y la “modelización” que tendía a la articulación con diversas ramas ocupacionales. La última etapa del siglo XX enunció el agotamiento de una concepción de las políticas educativas como políticas universales; el nuevo discurso orientó las políticas estatales en dirección a la focalización para atender los efectos de la inequidad. Así, se definieron poblaciones que debían ser particularmente atendidas, en tanto el resto de la población podía apoyarse en sus propios recursos diferenciales (económicos, culturales, sociales) para obtener provecho de la oferta educativa. Esta desigualdad se sobreimpresió sobre la valoración diferente para las distintas modalidades y los circuitos de calidad diferenciada. Asimismo, fueron paulatinamente desarrollándose modalidades diversas de ayuda y apoyo para alumnos y profesores que, en esta década, podemos caracterizar en torno a la

democratización de la vida interna de las instituciones y en los 90 y comienzos del 2000, más en torno al “complejo psi”³⁰ para renovar el vínculo entre escuela y familias.

En 1992, con la Ley de Transferencia de Servicios Educativos, se produjo la casi completa provincialización del nivel medio. Las instituciones de gestión nacional fueron transferidas a las provincias y se asimilaron a las estructuras de gestión correspondiente, recibieron readecuaciones en cada jurisdicción y en 1995 comenzó la implementación de la nueva estructura en las jurisdicciones que así lo establecieron; con ella entró en vigencia el nivel Polimodal (que se proponía modificar sustantivamente la vieja escuela secundaria). En 1993 se legisló la obligatoriedad del ciclo inferior de la escuela secundaria, que en la nueva estructura era el Tercer Ciclo de la EGB. Podríamos concluir –junto con varios autores– que uno de los efectos del derrotero que hemos descripto ha sido un cierto debilitamiento de las modalidades “fuertes”, con la excepción de algunas instituciones emblemáticas. Esta afirmación implica también el reconocimiento de que las modalidades fuertes tuvieron una significativa predominancia durante más de cien años.

En los inicios del nuevo siglo comenzó a gestarse una tendencia de retorno a la vieja escuela secundaria allí donde se habían implementado los polimodales; esta tendencia fue cuestionada por los académicos del campo de la educación pero impulsada con cierta convicción por parte de las gestiones jurisdiccionales. Posteriormente, en el marco de la Ley de Educación Nacional de 2006, se afirmó dicha postura y se inició un proceso de reformulación de la educación secundaria como nivel unificado obligatorio de seis años de duración, retornando a la tendencia de la educación general. Ello fue vivenciado muchas veces como una “recuperación de LA secundaria” debido al fuerte cuestionamiento experimentado por los polimodales. Sin embargo, actualmente se está discutiendo las deudas que trae consigo la reinstalación del canon. Es aún tarea pendiente un estudio sobre las discusiones que se derivaron de la obligatoriedad de la educación secundaria que establece esa ley y que generó no pocas discusiones en el sistema educativo, dado que

30. Tomamos la denominación de Ian Hunter (1998).

muchos actores, del sistema y de la sociedad en general, opinaban que no resultaba tan claro que la secundaria debiera ser para todos o para algunos, los más meritorios.

Sobre algunas funciones sociales que la escuela debía asumir

Las propuestas ya aludidas que no prosperaron en los años 20 (en los gobiernos de Yrigoyen y Alvear), planteaban a la secundaria como una continuidad de la primaria. Esto puede resultar una obviedad visto en términos del sistema pero en realidad marcaba una discusión con otras opciones: enfatizaba la negativa a la modificación que se había planteado con la Escuela Intermedia, buscaba relativizar el carácter preparatorio que había tenido la secundaria y la búsqueda de que ese nivel dialogara más con el resto del sistema escolar que era –fundamentalmente– de enseñanza básica³¹. Eso se confirmaba en el hecho de que los cursos preparativos se le encomendaban a la Universidad. En esos años, creció significativamente el número de Escuelas de Artes y Oficios. Este último dato amerita un comentario mayor. Lo incluimos en la descripción por el modo en que –desde la mirada de la actualidad– entendemos a la escuela secundaria; sin embargo, en aquel momento dichas escuelas no estaban incluidas en lo que se entendía como educación del nivel medio. Esto, sumado a la puntualización que hacíamos antes acerca de que las Escuelas Normales en sus comienzos tampoco fueron consideradas parte del nivel secundario, muestra cómo desde el origen y muchas décadas después –setenta años aproximadamente– la secundaria era concebida por su función más que por la edad de la población a la que estaba destinada. Este patrón de organización más centrado en la función social a cumplir que en la etapa evolutiva del sujeto joven tuvo una significativa perdurabilidad.

A fines de la década del 30 hubo un proyecto conocido como Ortiz-Coll, cuyo

31. En otros trabajos hemos planteado el carácter “sarmientino” de las propuestas educativas del radicalismo, véase Southwell (2001).

“objetivo principal era poner orden en el sistema, unificando la enseñanza primaria en una sola jurisdicción con miras a evitar la superposición existente entre escuelas nacionales y provinciales. En cuanto a la secundaria proponía mantener el carácter de los Colegios Nacionales, pero limitar su matrícula estableciéndolos como selectivos y preparatorios para la Universidad. Las modalidades de Comercial e Industrial, en cambio, debían estar abiertas a sectores más amplios de la población” (Gallart, 1984a, pág. 27).

Más allá de que no prosperara formalmente esa normativa, en los hechos no modificaba la dinámica previa del nivel y sí explicitaba algunos aspectos tácitos de su funcionamiento. El largo ciclo de la escolaridad media reseñado hasta aquí da cuenta de una significativa permanencia del modelo de Bachillerato y Colegio Nacional como la representación de la idea misma de educación media. Con cada nuevo intento de reforma parecía verse reforzada la “legitimidad” de una cierta aristocracia moral que resultaba fortalecida. Diferentes atisbos de reforma y las “vueltas atrás” que acompañaban numerosas propuestas de cambio, reforzaban la gramática persistente, consolidando la imagen social de la segunda enseñanza.

Durante las décadas del 30 y 40 el Estado comenzó a asumir como una de sus funciones centrales la integración de la sociedad. Así, otra faceta del corporativismo de la década del 30 fue la de un Estado preocupado por la conformación y consolidación de cuerpos colectivos y corporaciones, como sus propios interlocutores. Los sistemas educativos adoptaron entre sus funciones centrales la formación de un fuerte nacionalismo, en sintonía con las tendencias ideológicas internacionales. En definitiva, la educación se asociaba a una nueva forma de ciudadanía que ya no remitía al individuo liberal, sino al miembro de la corporación, el pueblo y la sociedad nacional. Podría pensarse que es aquí donde comienza a pensarse la escuela más en función de grupo destinatario, entendido como sujeto colectivo, que en relación a la función para la que formaban. Esto sin lugar a dudas estuvo influido por la difusión de corrientes psicológicas en las primeras décadas del siglo XX.

Con el cambio producido en 1941 –la incorporación de un ciclo básico común para Bachillerato, Comercial y Normal– se reafirman las funciones asignadas a cada una de esas modalidades. El Bachillerato y el Normal tenían su perfil ya definido, y a la modalidad Comercial se le asigna una salida laboral³². Gallart sostiene que, salvo en el caso de la dependiente de la Universidad, la escuela comercial es considerada como una manera de “proveer un medio de vida para personas de escasos medios, limitadas habilidades y poca ambición” (Gallart, 1984, pág. 28)³³. En este sentido, esta etapa implicó un avance en la legitimación de la educación media como derecho de los trabajadores, aunque aún de modo marginal hasta el inicio del período peronista. Con la llegada de este, esa noción y su institucionalización a través de la enseñanza técnica, laboral, productiva, cobró una importancia significativa. Sin embargo, el fuerte impulso destinado a ella no modificó el formato tradicional del Bachillerato. Las décadas del 40 y 50 fueron decisivas para la sistematización y expansión de la educación técnica, ya que al impulso del peronismo se sumó la creación del CONET³⁴. Así, se reorganizó el plan de estudios buscando articular las tareas educativas al campo laboral y posibilitar salidas laborales efectivas. Esto se complementaba con cursos de formación profesional para distintos públicos (adolescentes, adultos y mujeres), y Telescuela Técnica transmitida por radio y televisión.

El derrotero de la cobertura

Como mencionábamos, la segunda mitad del siglo XX es el momento en que el nivel medio incrementa la cantidad de instituciones y alumnos matriculados. Sin embargo, otro fenómeno va a acompañar –fundamentalmente a partir de 1960– esa cobertura: la deserción o la expulsión de quienes no transitaran exitosamente

32. Es obvio que la Normal también lo era, sólo que revestida de componentes más vocacionales su salida laboral no era enunciada como tal. Podría hablarse más bien de ocupaciones fuera y dentro del sistema educativo, favoreciendo un encapsulamiento del trabajo docente “puertas adentro” del sistema educativo.

33. Carta de A. Amalet, director de la Escuela Comercial de La Plata, al Inspector General de Escuelas Secundarias en *Proyectos de Reformas a los Planes de Estudios de la Enseñanzas Medias*, cit. por Gallart, 1984^a, pág. 28.

34. Consejo Nacional de Educación Técnica, creado a fines de los 50.

dicho modelo escolar. No es que se tratara de un fenómeno nuevo, puesto que la deserción existió desde el comienzo mismo del modelo. Tedesco (1986) destaca que ya para el período 1886-1891 el porcentaje de desgranamiento en los colegios nacionales fue del 68%; pero en el siglo XIX y comienzos del XX –orientado por percepciones disciplinarias y elitistas– la deserción no constituía una preocupación como sí va a serlo en la segunda mitad del siglo XX, lo que da cuenta de la existencia de otra función social asignada a la escuela. En este aspecto es relevante retomar el planteamiento de Hunter, según el cual sólo las políticas estatales –por ejemplo la medición y el seguimiento estadístico– problematizan y transforman las trayectorias desiguales “en algo acerca de lo que es [era] posible estar preocupado” (Hunter, 1998, pág. 138).

Respecto a la expansión de la escolaridad secundaria, Argentina mostraba un desarrollo contradictorio hacia 1940. Lorenzo Luzuriaga –pedagogo español, en esos años exiliado en la Argentina– mostraba que:

“Mientras la República Argentina es el país que, proporcionalmente a su población, cuenta con mayor número de escuelas primarias es, al mismo tiempo, uno de los países que, en relación también a sus habitantes, posee menor número de escuelas secundarias” (1942, pág. 31).

Coincidiendo con lo que relevaba Luzuriaga, hacia 1943 la matrícula de la enseñanza secundaria no había alcanzado aún un avance significativo. Así lo expresa Somoza Rodríguez a través del siguiente cuadro:

Matrícula del Nivel Secundario, 1943³⁵

1943	Mujeres	Varones	Total
Total matriculados	55.971	64.521	120.492
Total grupo edad 14 a 21 años	927.173	944.800	1.870.973
Porcentaje	6,03 %	6,82 %	6,43 %

35. Tomado de Somoza Rodríguez (2006, pág. 112), en base a datos del IV Censo Escolar de la Nación (1943).

Siguiendo los estudios de Gallart podemos afirmar que la mayor expansión de la escuela secundaria se dio entre los años 1945-1950, período en que la matrícula creció a razón de un 10% anual. En 1950-55 lo hizo al 7,7%, porcentaje también alto en términos de crecimiento promedio. Al lustro siguiente (1955-60) corresponde la tasa menor de todo el período. En los años 60 la matrícula siguió creciendo pero a un ritmo menos acelerado. A partir de 1955,

“se produjo al mismo tiempo una alta participación de la enseñanza privada, lo que también había sucedido en el período 1930-40. La proporción de la matrícula pública sobre el total de la educación secundaria era en 1920 del 86%, disminuyó hasta el 71,9% en 1940 para alcanzar el 81,5% en 1955, y ser en 1970 del 66,8%” (Gallart, 1984b, pág. 5).

Nos encontramos así con un panorama en el que la cobertura de la escuela media había crecido, aunque también las tasas de deserción eran altísimas. Siguiendo el análisis estadístico de Giuliodori y otros, la tasa de acceso muestra una tendencia creciente a lo largo del período 1950-1992. Si se relacionan las tasas de acceso y deserción se tiene que, en los últimos años de la década del 80, aproximadamente dos tercios de la población que estaba en condiciones de acceder a estudios de nivel medio los iniciaba, pero poco más del 40% de esas personas los concluía; mientras que en la década del 50 ingresaba un 40% y se graduaba alrededor del 60%. Se advierte así que la tasa de deserción registró un considerable aumento durante la década del 80. En la relación entre la cantidad efectiva de ingresantes y la cantidad total de personas en edad de ingresar al nivel secundario, valores que oscilaban entre el 30 y 35% registrados hasta fines de los años 70, se pasa a un nivel superior al 50% a principios de la década del 90. Los autores también destacan que se puede observar un comportamiento curioso de la tasa de deserción, ya que en los primeros quinquenios del período analizado (1950-55 hasta 1961-65) disminuye en forma sostenida desde algo menos del 50% hasta cerca del 30%, y luego inicia una tendencia ascendente para llegar, a principios de los años 90, a superar el nivel que exhibía a comienzos de los 50 (Giuliodori *et. al.*, 2004).

Modificaciones y permanencias en el curriculum

Como hemos mencionado, los procesos de reforma reseñados no llegaron a incidir sustantivamente sobre el curriculum; su impronta generalista, humanista y enciclopédica hegemonizó la noción misma de escuela secundaria legítima. Ese peso, además, resultaba deslegitimador para las demás modalidades a las que se buscó jerarquizar en distintos momentos, emparentándolas con el plan general del Bachillerato. Los cambios que se fueron produciendo tenían que ver con énfasis en contenidos nacionalistas, mayor o menor enseñanza de lenguas extranjeras y otras modificaciones similares. Incluso el movimiento de Escuela Nueva que significó una renovación del sistema escolar durante las décadas del 20 y 30 no tuvo influencia sobre la escuela media como sí lo tuvo en el nivel primario.

La incorporación del ciclo básico común para Bachillerato, Comercial y Normal que se produjo en 1941 no modificó la organización curricular que continuó siendo enciclopédica y humanista siguiendo las líneas preexistentes. En las Escuelas Comerciales a las materias comunes se agregaron asignaturas de capacitación laboral. A partir de 1946 la educación técnica, bajo la supervisión de la CNAOP, impulsó una modificación conceptual sobre el peso de la formación laboral por sobre la formación general, pero sólo en ese circuito particular. Esas nuevas escuelas técnicas (de fábrica, polivalentes, monotécnicas) se diferenciaban de las Escuelas Industriales en que el 80% de las horas de clase estaban dedicadas a materias básicas y técnicas y sólo los estudiantes que no trabajaban realizaban práctica de taller.

Por otro lado, en 1947 comienzan reformas curriculares en el nivel secundario general buscando afianzar las concepciones del nuevo gobierno a través de una organización de materias y contenidos orientados a aspectos formadores de la conciencia histórica nacional, “nuestra historia y nuestro idioma”³⁶. El gobierno entendía

36. “El refuerzo del pacto con la Iglesia Católica llegaría en 1949 con la Ley 13.047 que, formalmente (y efectivamente), regulaba las condiciones de trabajo y de salario de los maestros de las escuelas e institutos privados, pero que, además, otorgaba un subsidio estatal para el pago de salarios docentes con lo cual se beneficiaba principalmente a la Iglesia Católica, a quien pertenecía la gran mayoría de las instituciones educativas privadas” (Somoza Rodríguez, 2006, pág. 113).

que la experiencia educativa anterior tenía componentes extranje-rizantes, por lo que impulsaba la incorporación de “contenidos típicamente peronistas” (derechos laborales, función social de la propiedad, la justicia del trabajo, la nacionalización de los servicios públicos, papel preponderante de la Argentina en el plano internacional, etc.) (Somoza Rodríguez, 2006, pág. 229). Como describe este autor, se buscaba la reducción de la cantidad de asignaturas y que ellas abarcaran mayor cantidad de contenidos. Para ello, se tomó como medida la coordinación de la labor de todos los profesores alrededor de un “centro o núcleo de atracción hacia el cual debían tender todas las actividades escolares”. La asignatura que pasó a ocupar ese lugar central fue Cultura Ciudadana, que estaba estructuraba en tres grandes apartados que correspondían, cada uno de ellos, a un curso escolar. En el primer año del Ciclo Básico del Bachillerato, Magisterio y Comercial se estudiaría la sociedad argentina; en el segundo, la economía argentina y en el tercero formación cívica y organización política. La primera parte de cada uno de ellos tenía carácter histórico, para que los alumnos captaran los conceptos de evolución, de formación y de proceso. La última parte de cada uno de los cursos estaba dedicada a la obra del justicialismo buscando presentar la acción del gobierno peronista como el punto culminante del desarrollo argentino, “como un presente destinado a integrarse en la Historia (con mayúscula)”. Como afirma Somoza Rodríguez el peronismo no hacía nada muy diferente a lo que era habitual en la enseñanza escolar de la historia argentina. El contraste, sin embargo, estaba en que el peronismo decía que lo hacía mientras que la tradición escolar lo hacía sin decirlo (2006, pág. 231-33).

Hubo una nueva reforma curricular del nivel medio en 1952³⁷, con la preocupación de homogeneizar todo el ciclo básico del nivel medio para permitir “una formación común de la juventud argentina”. Se partía de un diagnóstico de propuestas y lineamientos heterogéneos que ofrecía a los jóvenes una serie de variantes que los “confundía”. De este modo, el direccionamiento se hacía cada

37. En 1952 se suprimió el pago de aranceles y sellados en el nivel secundario en coincidencia con la misma medida tomada sobre los aranceles universitarios, suprimidos en 1949.

vez más restrictivo. A posteriori de aquel ciclo básico había una división dentro del Bachillerato: por un lado, una modalidad de formación moderna y otra de formación clásica, por otro; esta última con una enseñanza intensiva del latín (Somoza Rodríguez, 2006, pág. 228-9). Como ha analizado Puiggrós (1997), el peronismo buscó formas paralelas de instituciones de formación más que transformar sustantivamente las que preexistían. Conviene agregar también que, siendo el peronismo una fuerza política que revirtió y modificó aspectos significativos de la cultura política del país, respecto de la escolaridad secundaria utilizó caminos o fórmulas ya conocidas y ensayadas por gestiones anteriores: ciclo básico unificado, diferenciación en el ciclo superior, formación patriótica y moral vinculada a la ciudadanía, ampliación de la educación técnica. Tal vez la mayor innovación haya estado en la alteración de la proporcionalidad entre formación general enciclopédica y las asignaturas vinculadas al mundo del trabajo³⁸. La otra gran modificación es haber ubicado como sujeto escolar predominante a los trabajadores y sus hijos. Ambos aspectos parecen haber perdido potencialidad y capacidad disruptiva a partir de los años 60, cuando las escuelas técnicas pasaron a ser recicladas (a través del CONET) en el formato tradicional que habían tenido y la incorporación de los sectores populares no fue acompañada –salvo en casos excepcionales– de políticas activas que posibilitaran el acceso, la permanencia y la graduación de sectores sociales que no habían sido la población-objeto para la que se habría pensado la escuela media clásicamente.

Un proceso de revisión curricular semejante se produjo durante el tercer gobierno peronista, en 1973, con la revisión de los planes del primer ciclo de todas las modalidades, la reforma del sistema de evaluación y promoción y la incorporación de nuevos contenidos al plan de estudios a través de la asignatura ERSa (Estudios de la Realidad Social Argentina).

38. Sobre estos temas, recomendamos la lectura del libro *Sindicatos, estado y educación técnica (1936-1968)* de Pablo Pineau. También, "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo", de Inés Dussel y Pablo Pineau en Puiggrós, A. (1995): *Historia de la Educación en Argentina (Tomo VI). Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna, 1995.

La dictadura militar de 1976 intervino sobre la organización de la enseñanza secundaria con un “Programa hacia una renovación de la Enseñanza Media” sostenido en tres componentes centrales: estudio dirigido, orientación y evaluación, orientación vocacional. Los cambios curriculares buscaron instalar el predominio de una visión humanista clásica con fuertes elementos conservadores y una explícita adhesión a valores católicos. Un ejemplo de ello fue –además de la anulación de la asignatura ERSA– la incorporación de la materia Formación Moral y Cívica³⁹ apoyada en los pilares temáticos de familia y religión. Para la educación técnica fue implementado el Plan Dual como una formación complementaria entre la escuela y las empresas industriales. Este plan se fundamentaba en consideraciones de modernización tecnocrática y generaba cierta tendencia a la privatización de la enseñanza media, o al menos a un desbalance respecto de quienes establecían las prioridades y criterios de cómo, para qué y a quiénes educar.

Con la recuperación democrática se intervino en los mecanismos de selección, evaluación y promoción de los y las estudiantes como la supresión del examen y la incorporación del sorteo para el ingreso a la mayoría de las escuelas secundarias nacionales. Respecto de la evaluación y calificación, se estableció un sistema para que prevaleciera una evaluación de proceso (“alcanzó los objetivos/no alcanzó los objetivos”, “recuperación”) en lugar de la calificación numérica tradicional. Sin embargo, estos cambios no duraron tanto tiempo, pues se han ido recuperando formas de calificación y acreditación tradicionales y la búsqueda de la instalación de exámenes de ingreso, egreso, integración, acreditación, etc. En la década del 90, a pesar de mantener un curriculum común, la focalización de las políticas educativas, yuxtapuestas con patrones de inequidad educativa constituidos en las décadas anteriores y –sobre todo– en esa, profundizó una fragmentación de las experiencias de escolarización de los distintos grupos sociales. En los últimos años del siglo XX si bien se hicieron avances en integrar contenidos en

39. Es muy interesante el análisis realizado sobre esta asignatura en sus diferentes denominaciones que hace Juan Carlos Tedesco en “Elementos para una sociología del curriculum escolar” incluido en *El proyecto educativo autoritario*, Buenos Aires, FLACSO-GEAL, 1985.

trabajos areales e inter-areales, dichas búsquedas generaron rechazo en el sistema educativo y fuera de él por una “pérdida de especificidad o de profundidad” de las asignaturas clásicas. Con ello, la fisonomía que presenta el curriculum de secundaria es muy fácilmente reconocible y vivido de forma familiar por personas que estudiaron en las escuelas medias de 1920 o 1950.

Para establecer líneas de largo alcance, retomamos a diversos autores que coinciden en marcar que el terreno curricular no recibió cambios profundos. Gallart afirma que para 1983 la mayoría de los establecimientos se continuaba rigiendo por planes y programas de fines del siglo XIX, sólo parcialmente modificados en 1957 y retocados ideológicamente en 1983. La autora sostiene que el plan del Bachillerato permaneció casi idéntico en el largo período 1912-1970 y que en las ramas más académicas el enfoque enciclopédico de muchas materias, sin interconexiones, persistió a lo largo del período y fue extendido a las modalidades vocacionales (Gallart, 1984a y b). Asimismo, las ramas que “privilegiaban la educación para el trabajo (Comercial, Normal e Industrial) tendieron a incorporar cada vez más elementos de educación general y a asemejarse al bachillerato” (ídem, 1984a, pág. 33). En relación con estudios de otros países, Van Zaten (2008) plantea que el contenido del capital cultural que se concreta en planes, exámenes y diplomas ha variado bastante poco desde mediados del siglo XX, debido a la gran capacidad de autorreproducción de las instituciones escolares. Podríamos agregar, además, que esa permanencia se ha dado a pesar de las frecuentes críticas por la obsolescencia de los contenidos.

Algunas notas para concluir o sobre el eterno retorno

Este recorrido nos ha posibilitado mostrar la enorme diversidad existente atrás de la denominación de escuela media, no sólo en la actualidad sino en el pasado. Lo que ha tenido y tiene en común ese abanico diverso es el formato: el saber escolar organizado en ramos, su enseñanza simultánea, el curriculum graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el curriculum generalista y enciclopédico, el agrupamiento en base a la edad, el aula/sección como

unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, los rituales patrióticos. También llegamos a la conclusión de la gran recurrencia de las propuestas de solución y mejoramiento ofrecidas durante más de cien años: ciclo básico/ciclo superior; ciclo general/ciclo preparatorio; ciclo básico/ciclo de especialización o ciclo único fueron opciones que reaparecieron en numerosas ocasiones a lo largo de la historia. Más allá de su recurrencia, esas alternativas transformaron poco el curriculum y el formato. Las propuestas –de distinto signo e intención– que avanzaron en modificar el formato –o algunos de sus rasgos– fueron vueltas atrás o debilitadas en sus pretensiones transformadoras, absorbidas en las gramáticas institucionales y en las construcciones sociales sobre lo legítimo, lo prestigioso o aquello considerado de calidad. La forma o formato escolar no se confunde estrictamente con la institución escolar, ni es limitado por ella, ya que es transversal a diversas instituciones y grupos sociales (Vincent, Lahire y Thin, 1994).

Comenzamos este capítulo hablando de los mitos fundantes. El filósofo rumano Mircea Eliade desarrolla el mito del eterno retorno para analizar el rechazo a la idea de progreso como rebelión frente al tiempo concreto, y una nostalgia que favorece el regreso periódico a los mitos de los orígenes. El autor destaca en ello una negación de la historia por parte de las sociedades primitivas que se expresan por medio de los arquetipos y la repetición. O el modo de insertar el mito en un relato –podríamos emparentarlo con la noción de gramática que hemos usado– para aliviar “el carácter extraño de la experiencia” (Stavrakakis, 1999). El reconocimiento de lo inesperado, la duda, la dislocación, provocan reacciones antiprogreso que buscan generar certezas que logren detener el continuo cuestionamiento, y articular representaciones del mundo con validez universal.

Como hemos intentado mostrar, las escuelas secundarias actuales son el producto del cruce de múltiples tendencias frente al desafío de la masificación; en ello se destaca la experiencia de la continuidad del modelo institucional de las escuelas enciclopedistas de élite, frente a la tendencia de ruptura que supusieron las nuevas modalidades producidas en el momento de expansión de la escuela secundaria. Como hemos visto, dicha ruptura fue absorbida por la

gramática en numerosas ocasiones. Esta forma de configuración de las instituciones de nivel medio funcionó como un modelo, una imagen para la escolarización de los jóvenes, que muchas veces constituyó un límite a la inclusión de lo nuevo. Por otro lado, ese modelo incluyó una perspectiva de futuro orientada a la inclusión en la administración de los lugares dirigenciales, para dialogar con cierta jerarquía de saberes academicistas donde algunas experiencias sociales quedaban fuera (como el trabajo, los oficios o la técnica), para cumplir roles sociales ya previstos y escasos y dejando de lado otras experiencias vitales mientras se era alumno.

No deberíamos quedarnos con la simple afirmación de que “nada ha cambiado” ni –menos aún– que no pueda cambiarse. Vincent, Lahire y Thin remarcan que la forma escolar se construyó y se construye en las luchas y transformaciones. Lo que sí quisiéramos remarcar es que el hecho de no incluir una perspectiva histórica del devenir de nuestras instituciones torna difícil la comprensión de las invariantes de la forma escolar, así como las luchas y los conflictos a través de los cuales ella se construye y perdura. También podemos afirmar que algunos aspectos se han modificado. Además de la actualización de contenidos dentro de las disciplinas, nuestras escuelas ya no parecen responder a las descripciones de esas instituciones rígidas, casi carcelarias, definidas por el encierro y la férrea disciplina.

Hemos hecho referencia a elementos que sí han resultado modificados, como la limitación de la libertad de cátedra o la rígida separación entre el afuera y el adentro de la escuela (la vida mundana y la vida escolar). Las instituciones de hoy son ámbitos en los que la negociación, las tratativas, las solicitudes particulares, la consideración por los individuos es contrastante con la rigidez normativa y el tratamiento standard de las viejas escuelas. Como afirma Dubet (2009), hay una adhesión de la enseñanza secundaria a la cultura juvenil de las clases medias y un abandono de un sistema disciplinario de separación entre el mundo escolar y el mundo “civil”, con normas *cool* y desregulación⁴⁰. Pero esos cambios no han alcanzado a lo que definimos como formato.

40. Véase el capítulo de Sandra Ziegler.

La equivalencia que se construyó entre “enseñanza general” y “curriculum enciclopédico humanístico” (Dussel, 1997) se consolidó como posición hegemónica que, en distintos momentos y revisiones producidas durante todo el siglo XX, emergió actualizada y renovada. Este modo de construcción del curriculum se consolidó como un patrón cultural que logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos y, así, convertirse en el sentido común mismo. La prevalencia del Bachillerato enciclopédico y humanista como el sentido común o sinónimo de la idea misma de escuela secundaria, funcionó y funciona como telón de fondo contra el que se confronta cualquier otro modelo escolar que plantee alguna diferencia. En este sentido, ante el desafío actual de la universalización de la escuela media —una meta deseable hacia la cual se han efectuado avances— es productivo interrogarse acerca de qué es lo que se quiere universalizar. ¿La “biblioteca de asuntos inconexos” en la que no se puede intercambiar de estante, como proponía Nelson en el epígrafe, o una escuela que habilite trayectorias autónomas, en la que los alumnos sean considerados dignos de acceder y apropiarse del patrimonio que les corresponde por derecho, independientemente del sector social en el que hayan nacido?

Por otro lado, las investigaciones que hemos desarrollado recientemente muestran cómo las escuelas medias han registrado fuertemente la profundización de los factores de desigualdad social ocurrida en los últimos años del siglo XX. Este fenómeno parece haber ocurrido muy rápidamente, generando una suerte de hiato entre las representaciones que los actores escolares con mayor antigüedad sostienen y las características de los alumnos que reciben. Esto afecta también las representaciones sobre el futuro de los jóvenes, sus expectativas acerca de los logros y condiciones para trayectorias futuras, así como sus percepciones acerca de lo que la escuela produce, puede y debe producir. Como afirma Lahire, “la cuestión de la desigualdad es indisociable de la creencia en la legitimidad de un bien, un saber o una práctica, es decir, indisociable del grado de deseabilidad colectiva en relación con ellos” (2008, pág. 47). Así, la incapacidad para modificar la gramática de la escuela media resulta un serio obstáculo para incorporar

a sectores sociales que no eran la población-meta del modelo de Bachillerato clásico. En las escuelas de sectores sociales altos, por ejemplo, los hallazgos muestran la vigencia de la marca elitista: perdura el canon literario, histórico y tradicional, indicativo del aprecio por la “alta cultura”; se advierte asimismo, una formación en procedimientos sofisticados guiada por docentes que conservan una clara presencia en los procesos de aprendizaje (Southwell y Legarralde, en prensa).

Sin lugar a dudas, ha sido difícil –y lo seguirá siendo– transitar el camino desde una escuela fundada sobre el elitismo republicano a una que persiga la igualdad. Las instituciones son sedimentaciones de formas de otorgar sentido, formas que han logrado hegemonizar y que al naturalizarse hacen olvidar la selección que ellas han producido, lo que han incluido y lo que han excluido y la particular articulación que les ha dado identidad (Southwell, 2008).

Des-sedimentar, entonces, el sentido operativizado a través de su formato es una práctica conceptual que hemos buscado hacer aquí y que también abre las condiciones para producir una práctica política. Des-sedimentar su carácter de discurso hegemónico, sus lógicas internas, su particular articulación en la unidad “formato escolar”, lo hace susceptible de ser modificado. Pensar en la posibilidad de cambio hace que la acción política pueda tener lugar. También los sujetos y sus prácticas –constituidos en las interpelaciones que producen las instituciones– habilitan la modificación o la permanencia. En las significaciones que los sujetos desarrollan, litigan y disputan está contenida la posibilidad de cambiar ya que los cambios están parcialmente condicionados por las acciones y significaciones que construyen los sujetos. Revisar esos momentos y mitos fundantes permite conservar lo que se considere valioso, incluso, democratizador y transformar lo que, con el paso del tiempo, se ha vuelto ritualista, exclusor o limitante.

