

Southwell, Myriam

Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media

Praxis educativa

2011, vol. 6, nro. 1, p. 67-78

*Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. Praxis educativa, 6 (1), 67-78. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf*

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

PASADO Y PRESENTE DE LA FORMA ESCOLAR PARA LA ESCUELA MEDIA

SECONDARY SCHOOL: *past and present*

Myriam Southwell*

Resumen

Este artículo tiene, en primer lugar, la intención de reseñar los modos en los que se fue configurando el formato de la escuela media que nos es hoy tan familiar. Ese formato se incluyó rasgos específicos y esa construcción se consolidó como una gramática que logró posicionarse como la noción misma de escuela media. En segundo lugar, el artículo pone el acento en que algunos componentes centrales del formato se encuentran manifiestamente puestos en discusión. Para ello, reseñamos dos nuevas modalidades (*Escuelas de Reingreso* e *Escuelas de Familia Agrícola*) como ejemplo de organizaciones institucionales distintas que - nos parece - ponen en discusión algunos elementos centrales de la forma escolar hegemónica.

Palabras clave: Historia escuela media. Formato escolar. Nuevas instituciones.

Resumo

Passado e presente da forma escolar para a Escola secundária

Este artigo tem, em primeiro lugar, a intenção de resenhar os modos pelos quais a escola secundária configurou-se na Argentina. Esse formato concretizou-se com traços específicos, consolidando a noção de escola secundária. Em segundo lugar, o artigo destaca alguns desses componentes centrais do formato que claramente estão sendo questionados. Para isso, duas novas modalidades (*Escuelas de Reingreso* e *Escuelas de Familia Agrícola*) são destacadas como exemplos de organizações institucionais distintas que colocam em discussão alguns elementos centrais da forma escolar hegemônica.

Palavras-chave: História da escola secundária. Formato escolar. Novas instituições.

Abstract

This article explores, on the one hand, the features of secondary school particular organization as we know until now. That particular shape included some characteristics and its particular configuration became a grammar as the idea of secondary education itself. On the other hand, the article focuses on a sort of crisis about some aspects of that grammar. Thus, it briefly presents two new modalities as examples of institutions (*Escuelas de Reingreso* and *Escuelas de Familia Agrícola*) discussing that hegemonic configuration.

Keywords: Secondary school history. School shape. New institutions.

Introducción

Cuando se analiza la configuración de la escuela media, su dinámica interna y su inserción social, resulta necesario repasar su historia, ya que proporciona algunos elementos estructurantes de la organización escolar y sus mitos fundantes que están todavía vigentes (DUSSEL, 1997, 2009; TENTI FANFANI, 2003). Este artículo tiene la intención de reseñar los modos en los que se fue configurando el formato de la escuela media que nos es hoy 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. Así, el formato de la escuela media se consolidó siguiendo determinado modelo e incluyendo rasgos específicos, que esa construcción se consolidó como un formato, que a partir de allí constituyó una gramática (TYACK; CUBAN, 2000) que logró posicionarse como la noción misma de escuela media argentina hasta la actualidad.

El argumento central que quisiera tomar este artículo es que algunos componentes centrales del dispositivo escolar moderno se encuentran manifiestamente puestos en discusión. Así, han comenzado a instalarse formas de funcionamiento, dinámicas institucionales y funciones de lo escolar que difieren con algunas premisas centrales

* Profesora de la Universidad Nacional de la Plata y FLACSO (Argentina). E-mail: msouthwell@flacso.org.ar

de aquella forma escolar. Tomaremos, para explorar este problema, dos nuevos formatos que explicitaremos más adelante. 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-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 antiguas.¹ 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 un 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 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, etc., conforme a las reglas constitutivas del orden escolar e impuestas a todos.

La escuela no tan común

Las primeras instituciones de educación secundaria en el territorio de lo que hoy es la Argentina 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, los títulos que otorgaban sólo tenían sentido dentro del recorrido más largo por los estudios universitarios. Su objetivo principal era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial. Su actividad asignaba un enorme peso a la formación de la socialización propia de la aristocracia que incorporara fuertes contenidos religiosos. 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.

Pero es a partir de 1863, que se desarrolla un modelo de los Colegios Nacionales 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 esos años se fundaron seis colegios nacionales en Buenos Aires, Catamarca, Salta, Tucumán, San Juan y Mendoza y continuó haciéndose hasta llegar a 19 para el año 1900.² 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); esta disociación de las normales de la estructura de gobierno del nivel medio se mantuvo hasta entrado el siglo XX, puestas más en relación

¹ Según Vincent, Lahire y Thin (1994) en la trayectoria a través 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 cambió lo que hemos definido como forma escolar.

² Según el análisis de Martín Legarralde (1999), es posible presentar un debate conceptual. Juan Carlos Tedesco (1986) 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 ver Martín Legarralde, La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre (1862 y 1887) en Revista Propuesta Educativa, n. 21, 1999.

con la formación del nivel primario. 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. Abarcaron a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%); 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 17 currícula 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 en las formas en las que los individuos debían ser gobernados, y gobernarse a sí mismos (DUSSEL, 1997). Se trataba de una formación que preparara “para todo”, sin especialización, implicaba cinco años de cursado y se organizaba en ramos de la enseñanza.³ Los distintos currícula en esas décadas se hicieron sobre la base de las humanidades modernas, que 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 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 elite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia” (DUSSEL, 1997, p. 27).

El enciclopedismo se convirtió en el ideal formativo de los colegios nacionales y se convirtió en la única acepción posible para el enunciado “enseñanza general”. La hipótesis de Inés Dussel para el período que ella estudia – 1863-1920 – destaca que los intentos de reforma más profundos fueron rechazados porque intervenían entre 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.

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 suceden una serie de reformas y también propuestas de modificación que no se implementaron⁴: 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: la Escuela Industrial de la Nación y escuelas profesionales para mujeres, entre otras modalidades. 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, el intelectual reformista Joaquín V. González (1863-1923) propuso una modernización del currículum de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales, sin desarticular su función de formación de la clase gobernante. Esta reforma procuraba la modernización del currículum, conservando el currículum 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).

³ 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 y algebra, geometría, 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).

⁴ Podríamos 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.

- 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.

También, González, se planteó modificar a orientación hacia la Universidad en otra en conexión con 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”. (BUENOS AIRES, 1905, p. 55). 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, p. 39). 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.

Esa modernización curricular garantizó una perdurabilidad mucho mayor de la formación de los Colegios Nacionales que el viejo currículum humanista clásico, aunque no redujo las impugnaciones al régimen político. Ernesto Nelson (1873-1959), Inspector General de Enseñanza Secundaria, cuestionaba ya en 1915 el plan de estudios rígido y una secuencia de reformas que no habían modificado esa característica. Le propuso al Ministro del área un Plan de Reformas para la Enseñanza Secundaria. Buscaba modificar el currículum 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 pueda desarrollar

recorridos distintos. Buscaba con ello evitar que “un alumno reprobado en álgebra no pueda cursar historia moderna”.⁵ 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 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. El tramo final, el secundario superior 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 el pedagogo Víctor Mercante (1872-1934), inspirados en una psicología positivista y experimentalista. 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 debían (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 importante 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 (1986) y Puiggrós (1990), esta reforma debía tener un efecto “desescolarizador” para los sectores populares, que según esperaban sus autores, sería desviado al sistema productivo antes de llegar a la educación secundaria⁶. Por eso fue derogada en 1917, como

⁵ Ofrecía una muy interesante analogía con una 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 inconexos, 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”. (NELSON, 1915, p. 93).

⁶ 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.

una de las primeras medidas del gobierno de Hipólito Yrigoyen, y se retornó al status quo que era el bachillerato clásico de formación general.⁷

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 vinculado 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 escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares (DUSSEL, 1997) de su función social, la condición de preparatorio para lo que vendría después. Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y de 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 nivel.

El formato en expansión

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.

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 funciones, formas de institucionalización y funciones sociales y políticas. Por otro lado, la táctica escolar (PUIGGRÓS, 1990) normalista fue modelando la cotidianeidad 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 ésta. Paulatinamente, 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, 1984b, 2006) las nuevas modalidades 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 XX.⁸

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 esa 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.

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 homogeneidad. (Es relevante tomar en cuenta – y las fuentes así lo muestran – que el diagnóstico y los cambios propuestos eran recurrentemente similares

⁷ Volvía a estar vigente el plan de 1912 sustentado por el Ministro Juan M. Garro.

⁸ La escuela técnica, por ejemplo debió recorrer mucho 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.

desde 1890). Al promediar la década de 1970 la región se vio marcada por el fin de las políticas clásicas del Estado de Bienestar. El retiro de la perspectiva universalista se articuló con el peso de la gramática escolar persistente, la autonomía que el nivel fue adquiriendo; sumado a ello, las traducciones que las instituciones hacen de las políticas más generales, contribuyeron a un doble proceso de persistencia del formato y – a la vez –, de acuerdo con estudios realizados al final del período, un incremento de la diferenciación institucional. Esta dualidad va a caracterizar nuestras escuelas desde ese momento y hasta ahora: igualdad en el formato y desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones. Cada institución habría operado 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 diferente.⁹ 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 de 1976-1983, la sobreimpresión de mecanismos disciplinarios sobre los meritocráticos profundizó esa tendencia en el contexto de un discurso contrario a la regulación estatal.

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) que diversificaban la formación ofrecida hacia distintos tipos de producciones culturales. 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 una 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 esa tendencia e inició un proceso de reformulación de la educación secundaria como nivel unificado obligatorio de seis años de duración, retornando hacia 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, está discutiéndose en la actualidad, 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 muchos actores del sistema educativo – 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.

Respecto de aspectos curriculares y dicho en líneas de largo alcance, retomamos a diversos autores que coinciden en marcar que el terreno curricular no recibió cambios profundos. Gallart (1984a) afirma que para 1983, la mayoría de los establecimientos se continuaban 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, 1984b); 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 (GALLART, 1984a, p. 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 los contenidos.

⁹ En ocasiones, debido a la falta de fuentes o información sistematizada, solemos pensar que éstos son fenómenos recientes. Sin embargo, si tuviéramos 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 la una vieja escuela normal fundada en 1887.

Desordenando la forma escolar: dos nuevas modalidades de escuela media

En este apartado describiremos las características de dos organizaciones escolares que nos hace pensar que podemos estar frente a la presencia de cierto “desordenamiento” de aquel patrón de funcionamiento que resultó muy eficaz durante mucho tiempo; se trata de organizaciones o expresiones nuevas que dialogan y a la vez se distancian de aquel formato. Como hemos reseñado más arriba, la denominación de escuela – en la lógica moderna – involucró una capacidad metaforizante que permitió construir un canon o modelo al que también llamamos formato. Esa capacidad metaforizante parece estar estallada y las razones de lo escolar buscan ir localizándose en nuevas formatos que desafían los más conocidos.¹⁰

En las escuelas que vamos a presentar, el sostenimiento económico se da por participación estatal en conjunción con otro financiamiento proveniente de la sociedad civil, o de la autofinanciación que la escuela misma logra a partir de algunas de sus producciones. Como esperamos que vaya quedando claro en el transcurso de este texto, decimos que estas escuelas desafían el canon hegemónico que organizó la experiencia escolar porque subvierten algunos de los pilares disciplinarios y de la táctica escolar. Otro elemento que debe ser tenido en cuenta es que se trata de experiencias impulsadas para resolver la exclusión educativa de los jóvenes que pertenecen a los sectores más pobres de la población. Ya hace tiempo atrás, estudiosos de la sociología y la política educativa han marcado que los sectores medios han sido los grandes beneficiados con la escuela que la modernidad afianzó, ya que ella ha adoptado modalidades de vida, intereses y orientaciones productivas – entre otros aspectos – de los sectores medios (POWER et al., 2003). Los nuevos formatos de escuela que vamos a presentar hacen evidente – una vez más – la insuficiencia o la falta de pertinencia de aquella modalidad para

atender a sectores clásicamente castigados y a nuevos fenómenos propios de la fragmentación y diferenciación social creciente.

Escuelas de Familia Agrícola (EFA)¹¹

La alternancia como propuesta pedagógica tiene ya una historia de algunas décadas en sudamérica, aunque una cobertura pequeña, al menos en Argentina. En los últimos años se ha expandido la creación de estas escuelas, a la vez que se ha conformado un movimiento que nuclea a setenta y cinco de ellas en asociaciones que promueven la creación de otras nuevas. De ese modo, ha habido un fuerte desarrollo de estas experiencias alrededor del año 2000 por la creación de algunas de ellas y por la consolidación de organizaciones que las fueron fortaleciendo.¹² Su trabajo se caracteriza por proponer como modalidad un sistema de alternancia que consiste en que los alumnos permanecen una o dos semanas en la escuela y una o dos semanas en sus casas, propiciando cursar los estudios secundarios a los jóvenes campesinos pero estimulando – a la vez – estrategias de la vida rural, fortaleciendo el arraigo, la valoración y el mejoramiento de ese medio rural.¹³ Un aspecto central de la propuesta es la preocupación por consolidar el arraigo del joven a su tierra y sus comunidades. Se realiza una combinación de las actividades áulicas con los trabajos de producción agropecuaria y la elaboración de alimentos a partir de transformar la materia prima local. La escuela funciona también como centro de actividades culturales, capacitación “no formal” para el sector campesino y es sede de reuniones de la Feria Campesina, un emprendimiento de comercialización sustentable de productos campesinos.

Las fuentes políticas en las que estas experiencias abrevan son diversas. Las más viejas contuvieron propuestas de educación popular, extensionismo y militancia social de base. Otras más recientes se han vinculado con políticas focalizadoras y organismos públicos de desarrollo rural y también existen vinculaciones con la Iglesia Católica y la Evangélica. La acción de la Escuela está dirigida a

¹⁰ El uso conceptual que damos aquí a la noción retórica de metáfora retoma distintas fuentes, desde la aplicación dada por Freud para caracterizar los procesos de sobredeterminación y su relación con la analogía, así como la actualización sociológica de esa interpretación para caracterizar las formas de reenvío simbólico y pluralidad de sentidos. El concepto de sobredeterminación se constituye en el campo de lo simbólico, y carece de toda significación al margen del mismo. En ese sentido, la afirmación de Althusser de que “No hay nada en lo social que no este sobredeterminado” es la confirmación de que lo social se constituye como orden simbólico. La perspectiva que utilizamos retoma también la intervención de Paul De Man en torno a expandir las fronteras de disciplinas teóricas con la intervención de las literarias. El carácter simbólico de las relaciones sociales pone en juego procesos lingüísticos de condensación y desplazamiento, simbolización y revisión secundaria. Son estas consideraciones las que justifican la comprensión de la capacidad metaforizante de los discursos sociales.

¹¹ Este apartado retoma informes elaborados por el equipo pertenecientes al proyecto “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”. Nodo Universidad Nacional de Salta.

¹² Por ejemplo, en el año 2001 se creó la primera escuela de este tipo en la provincia de Salta. También entre los años 2000 y 2001 se crearon escuelas de este tipo en Misiones, Corrientes y Santa Fe.

¹³ Las EFA conforman un movimiento nacional, con ubicación mayoritaria en el Noreste Argentino; se nuclean provincialmente y a su vez nacionalmente en una asociación denominada APEFA (Asociación para la Promoción de Escuelas de Familia Agrícola).

jóvenes y familias rurales aborígenes y campesinos criollos que sean agricultores, ganaderos, jornaleros, peones y empleados públicos que vivan en el medio rural y tengan actividades relacionadas con el mismo. Esto incluye a población aborigen de distintas etnias (wichi y guaraní, entre otras) y a algunas viejas colonias que fueron resultado de procesos inmigratorios (como colonias agrarias de italianos en Santa Fe). Es condición excluyente para asistir a ella pertenecer a comunidades indígenas o criollas pero que vivan y trabajen en el ámbito rural. Las familias se reúnen en la EFA para reflexionar sobre cuestiones concretas de la vida de la escuela, con poder de decisión sobre los planes de estudio u otros problemas pedagógicos. Para ello, se organizan en un Consejo de Padres que tienen responsabilidades jurídicas y económicas, ligadas a asegurar condiciones edilicias y de equipamiento. Sus responsabilidades también alcanzan a articulaciones políticas – para integrar la escuela a la comunidad y relacionarla con otras instituciones de la zona y la región – y pedagógicas, participando en la toma de decisiones sobre la definición curricular junto al equipo docente. Este sólo aspecto sería motivo de una riquísima discusión sobre el lugar de las comunidades y del Estado en la definición curricular y la propiedad de las escuelas.

La organización de la que la escuela forma parte se propone valorar la variada riqueza cultural dada por los pueblos indígenas y los pequeños productores campesinos. Asimismo, se busca darle valor educativo a ese acervo cultural tradicionalmente poco apreciado por el modelo educativo más difundido. Asimismo, se plantea el compromiso de docentes y alumnos de analizar la realidad en que se vive, colaborando con el enriquecimiento de la comunidad; se retoman aquí algunos principios de la pedagogía freireana, en relación con la importancia de superar la antinomia educando-educador, saber popular-saber científico, etc.

Escuelas de Reingreso¹⁴

Esta modalidad comprende a un grupo de escuelas creadas en la Ciudad de Buenos Aires por la Secretaría de Educación a partir del año 2004, destinadas a jóvenes que hayan pasado por los menos un período de un año o más fuera del sistema, es decir, sin escolarización. También, se debe tener la edad mínima de dieciséis años y máxima de dieciocho para inscribirse en el primer nivel de las asignaturas del plan.

¹⁴ Una descripción más detallada de este tipo de escuelas puede consultarse en el informe de Arroyo, Nóbile, Poliak y Sendón (2007), citado en la Bibliografía. Esta descripción se ha hecho sobre la base de ese informe.

El punto de partida de la propuesta fue un diagnóstico extendido acerca de que una de las causas por las que los jóvenes abandonan la escolaridad está asociada a la rigidez del régimen académico, con poca flexibilidad horaria, y a la repitencia por deuda de asignaturas que no reconoce aquellos conocimientos que sí han sido acreditados. Por supuesto no puede obviarse la incidencia de las dificultades económicas, sociales, y de falta de protección y asistencia, propias de las condiciones de vida de esos jóvenes.

A la causa antes mencionada, se suma la conclusión que la pedagogía viene mostrando desde hace algún tiempo acerca de que los jóvenes tienen dificultades con la cursada simultánea de tantas asignaturas. Esa cursada en bloque de una decena o docena de materias constituiría también un problema a la hora de avanzar en la escolaridad. A partir de esas caracterizaciones, se buscó crear una oferta específica para un sector de la población joven, que se constituyera en una adecuación personalizada a las condiciones educativas de cada estudiante y que tomara en cuenta que muchos de los jóvenes que asisten o pueden asistir a estas escuelas se encuentran trabajando. Por ello, uno de los pilares de la propuesta ha sido la flexibilidad como un aspecto estructurante que no sólo impacta en la definición curricular sino en la organización del día a día escolar y en los dispositivos normativos que deben acompañarla. Para esto, se gestó un plan de estudios y un régimen académico flexible para adecuarse a las posibilidades de cursar de esta población. En él se reduce la cantidad de cursos en simultáneo que “admite la construcción de diversos trayectos formativos, permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar” (BUENOS AIRES, 2004). De acuerdo con esta estructura, el alumno tiene la libertad de decidir si cursa actividades opcionales, cuáles serán y en qué momento de su trayecto formativo las realiza.

Para lograr la construcción de trayectos formativos diversos, el plan dispone de un sistema de cursada y promoción por asignaturas y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores, de tal modo que durante el mismo año lectivo un/a alumno/a puede cursar y aprobar asignaturas de distintos cursos o niveles del plan de estudios. De este modo, queda sin efecto la promoción por año de cursado y por lo tanto la situación de repitencia o cursado del año completo para aquellos/as alumnos/as que no aprobarán más de dos asignaturas de un curso. Así, los/as alumnos/as no deben recurrir ninguna asignatura ya aprobada. Además, el plan está acompañado por un régimen de asistencia por asignaturas, definiendo la regularidad de los

estudiantes en función del porcentaje de asistencia en cada una de las asignaturas. Contempla una combinación de materias anuales y cuatrimestrales y de unidades curriculares de cursado optativo. Estas últimas son opcionales para los estudiantes; se trata de Artes, Actividad Física y Taller Práctico. La normativa agrega que “el plan está centrado en las materias básicas de la currícula. Su desarrollo completo abarca cuatro (4) años de estudio, que varían en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos” (BUENOS AIRES, 2004, 2006). Un aspecto organizativo que se diferencia de otras modalidades es que algunas de estas escuelas abren la inscripción y tienen actividades de agosto a agosto, lo que modifica el planteo tradicional del año lectivo que va de marzo a diciembre – con inscripción solo en el comienzo o en el final de ese ciclo – y que se interrumpe en los meses de enero y febrero presuponiendo que se trata de un ciclo vacacional de verano en familia.

Con las características que hemos descripto, el estudiante tiene mayores opciones de avanzar en su trayectoria y obtener una valoración por sus logros y no sólo por sus fracasos. Junto con eso, hay una organización ligada a fortalecer la autonomía de los estudiantes que muchas veces son trabajadores – informales o formales – o que intentan serlo, padres y/o sostén de familia. Este conjunto de factores ha permitido que la escolaridad vuelva a ser una parte de la vida para un grupo de adolescentes que habían descartado anteriormente ese tránsito.

Existe una discontinuidad de los alumnos que también puede interpretarse en sintonía con la necesidad de trabajar. Generalmente, los alumnos suelen obtener trabajos temporales lo que los lleva a dejar por unos meses la escuela, pero muchos de ellos, en cuanto pueden, vuelven a la institución, ya sea durante el mismo ciclo lectivo o el siguiente. Cuando sucede esto durante el mismo ciclo lectivo, el alumno ha quedado libre en las materias pero tiene la posibilidad de reincorporarse al curso, recuperando las clases que perdió en el período de tiempo que no asistió a la escuela, reacomodando el trayecto, o bien, reincorporándolo a las materias en que haya quedado libre. Como sabemos, el seguimiento de una secuencia establecida e inalterable fue un elemento que consolidó el disciplinamiento escolar moderno; esto y la no intercambiabilidad de los lugares esenciales de alumno (sujeto de no saber) y docente (sujeto de saber) fueron pilares fundamentales de la constitución del dispositivo. En este nuevo esquema, esa temporalidad y secuencia se desordenan. Este es un aspecto central a la hora de analizar la propuesta, ya que constituye uno de los elementos estructurantes que implicó la necesidad de pensar ciertas variaciones sobre el formato escolar.

En los instrumentos legales por medio de los cuales se impulsa esta política, surge la tensión de los pares inclusión – universalización/ adaptación – diferenciación.¹⁵ Esta misma tensión puede observarse al analizar la fundamentación del plan de estudios, ya que intenta, al mismo tiempo, diferenciarse en pos de una población particular pero sin dejar de entregar una certificación común, con el fin de no establecer diferencias de acreditación con el resto del sistema. Se podría decir que contempla las diferencias en tanto punto de partida, intentando llegar a un resultado similar al del resto del sistema educativo.

En este apartado hemos buscado sintetizar aspectos que – a nuestro parecer – resultan desafiantes o críticos al dispositivo escolar hegemónico; estos son, los agrupamientos escolares y la idea misma de gradualidad, la secuencia, la simultaneidad, el ciclado, el año calendario, las familias tomando parte de decisiones curriculares, entre otros.

Notas de cierre

Este recorrido nos ha posibilitado mostrar la 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 cuestionamientos y propuestas de mejoramiento ofrecidas durante más de cien años. 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 limitada

¹⁵ Entre los considerandos de las Resoluciones (BUENOS AIRES, 2004, 2006) que regulan el plan de estudios se encuentra “Que uno de los propósitos de la política educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires consiste en la adecuación de la oferta educativa a las demandas de la comunidad, aspecto que se encuentra contemplado en el plan de estudios que se aprueba por la presente Resolución, ya que el mismo abre para los alumnos una base amplia de conocimientos y capacidades necesarios para su inserción en ámbitos académicos, laborales y sociales”.

por ella, ya que es transversal a diversas instituciones y grupos sociales (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994).

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 elite, frente a la tendencia de ruptura que supusieron las nuevas modalidades producidas en el momento de expansión de la escuela secundaria. Esos intentos de 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 supuso 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 (1994) 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.

La equivalencia que se construyó entre “enseñanza general” y “currículum enciclopédico humanístico” (DUSSEL, 1997) se consolidó como posición hegemónica que en distintos momentos y revisiones producidas durante todo el siglo XX emergió actualizado y renovado. Ese modo de construcción del currículum 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. Esa prevalencia del Bachillerato enciclopédico y humanista como el sentido común o sinónimo de la idea misma de escuela secundaria, funcionó y funciona como el 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. Cabe preguntarse si la universalización de la “biblioteca de asuntos inconexos” en la que no se puede intercambiar

de estante, como nos relataba Ernesto Nelson 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.

Las escuelas descriptas parten de demandas insatisfechas y de formas de exclusión y desarrollan estrategias destinadas a grupos particulares para garantizar un propósito universal de cumplimiento del derecho de la educación. Esto no significa perder de vista que las respuestas ensayadas abren otras tensiones y construyen también otras exclusiones. Lo hace, por ejemplo, cuando se plantea el carácter excluyente de ser productor campesino para asistir a una Escuela de Familia Agrícola, criterio por el cual se han dado casos relatados por los directores de las instituciones quienes no han admitido a jóvenes interesados por no reunir esa condición.

Por eso, nuestro punto de partida ha sido situar el formato escolar moderno como el modo en que una serie contingente y arbitraria de razones e instrumentaciones se convirtieron en dominantes. Sin embargo, la tendencia a “desordenar” – forma de nombrar que hemos encontrado para evitar dar nombres más definitivos y radicales – permite poner en evidencia que esos elementos – particulares y contingentes – pueden ser desplazados por otros –igualmente particulares y contingentes– que lleguen a ocupar una posición hegemónica. Ellas expresan ese movimiento paradójico cabalmente: diferenciarse –desordenar el formato para atender a una población particular, pero a la vez esa diferenciación se hace en procura de garantizar un derecho universal; desordenando el formato tradicional para habilitar que se posea las mismas certificaciones – y a través de ellas el derecho – de lo que tiene la población entendida en términos genéricos. Podríamos pensar que se produce allí una operación que pone a la igualdad (de derecho y capacidad) como punto de partida, que se diferencia en el trayecto que hace recorrer, pero sin dejar de ofrecer un punto de llegada común. En esa búsqueda la diferenciación no está siendo puesta en el sujeto que reúne determinadas condiciones particulares, sino en la institución educativa que debe desarrollar estrategias distintas para alcanzar un derecho común.

Las EFA tienen como preocupación evitar el desarraigo y la formación y experimentación en otro tipo de saberes y formas de vida que habiliten tomar distancia a los alumnos de su comunidad de pertenencia. En esa lógica, la posibilidad de la que escuela amplíe la perspectiva de transitar, conocer y explorar otras comunidades y dinámicas culturales es vista como un rasgo negativo e inclusive como un fracaso de su propio funcionamiento. Allí hay un estrechamiento de la noción de comunidad donde

lo local, lo circundante, se transforma en el mundo de pertenencia inhabilitando el tránsito por otras experiencias y contactos culturales. No debemos dejar de decir que el escenario local contiene potencialidades para romper con identidades y prácticas injustas y totalizantes de constitución de la vida social. No obstante, la participación encerrada en los muros del territorio, y fundada únicamente en las solidaridades próximas, corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a la esfera de lo micro.

La existencia de las Escuelas de Reingreso puede servir para interpelar al sistema, ya que pone en evidencia los mecanismos por los cuales las escuelas excluyen sistemáticamente a los estudiantes y algunas formas de solucionarlas, pero también puede legitimar la existencia de un circuito paralelo que se encargue de aquellos que el resto de las escuelas expulsan. Muchas de las diferencias que presenta en la propuesta se vinculan con cambios y flexibilizaciones de los planes tradicionales que podrían ser pensados para toda la población y que intentarían dar respuesta a algunos problemas propios del nivel medio en general (ARROYO et al., 2007).

El desafío democrático será construir un espacio de interlocución común que pueda contener variedad de experiencias, saberes, historias y riqueza cultural, donde la diversificación pueda estar contenida como obligación del sistema y no como descalificación de los sujetos “inadaptados”. Nos encontramos así relativizando las fronteras entre experiencias particulares de escolarización particular y el carácter universal del derecho a la educación, por lo tanto, las tensiones que estas experiencias tienen en su conformación. También debemos decir que el formato escolar moderno tenía las mismas tensiones en torno a lo particular y lo universal pero construyó una hegemonía sobre la base de algunos particularismos que se convirtieron en superficie de inscripción para todo lo que fue significado como escuela y, aún más, como educación. Hemos hablado de que estos nuevos formatos pueden estar desafiando esa construcción discursiva, disputando porque otros significantes absorban una pluralidad de significados en torno a la pluralidad de la experiencia formativa y por lo tanto, relocalizando otros particularismos en una nueva conformación hegemónica.

Hay una disputa allí porque la noción de escuela no continúe siendo equivalente a clase media, urbana, de valores occidentales europeos, organizados en torno a familias nucleares sino que pueda albergar a jóvenes, trabajadores, tanto rurales como urbanos, sostenedores de la economía familiar. Pero además, otra cuestión que se pone en evidencia es que la forma escolar puede ser modificada para

que sea ella y no la población destinataria la que deba transformarse; es su eficacia y no la de los individuos la que debe ser puesta bajo la mira. Recuperar experiencias culturales que tienen que ver con tradiciones indígenas o saberes del ámbito rural e incorporarlos de modo jerarquizado al canon cultural no es un movimiento que deba pensarse para los grupos particulares que tienen esas experiencias más próximas, sino que debe convertirlos en patrimonio de la sociedad en su conjunto. Darle lugar a nuevas formas de inclusión puede ayudar a resolver algunas injusticias y a pensar mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas y las conviertan en una alteridad absoluta.

Sin lugar a dudas, ha sido difícil – y será aún – transitar el camino desde una escuela fundada sobre el elitismo republicano a una que busque 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. 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. Sería un error suponer que la interacción entre el formato escolar hegemónico y las nuevas experiencias emergentes no tiene ningún efecto en ambos. En estas condiciones, la institución escolar ha quedado en una posición ciertamente incómoda.

No nos estamos proponiendo refundar nuevos formatos totalizadores, sino mostrar que la capacidad de apertura lograda para nombrar las exclusiones e insuficiencias del formato escolar pueda ser también una apertura para entrar en diálogo con otras comunidades y que lo que enlace pueda alcanzar las formas de lo plural y lo colectivo.

Referencias

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Justicia. **El régimen de profesores designados por cargo docente**. Proyecto 13. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección General de Programación Educativa, 1985.

_____. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. **Memorias**. Buenos Aires, 1905.

ARROYO, M.; NOBILE, M.; POLIAK, N.; SENDÓN, M. A. Escuelas de reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado. En: CUARTAS JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES, 4., 2007, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, 2007. p. 1-23.

BRASLAVSKY, C

fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1863 y 1905. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n. 21, p. 38-42, dic. 1999.

NELSON, E. **Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria**. Buenos Aires: A. Mentrut, 1915.

POWER, S.; EDWARDS, T.; WIGFALL, V.; WHITTY, G. **Education and the middle class**. Buckingham: Open University Press, 2003.

PUIGGRÓS, A. **Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)**. Tomo I de Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires: Galerna, 1990.

TEDESCO, J. C. **Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Buenos Aires: Ediciones del Solar, 1986.

TENTI FANFANI, E. **Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso**. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-Unesco-Editorial Altamira, 2003.

TYACK, D.; CUBAN, L. **En busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

VAN ZATEN, A. ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones con el sistema económico, político y social. En: TENTI FANFANI, E. (Comp.). **Nuevos temas en la agenda política educativa**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En: VINCENT, G. (Dir.). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Recebido em 11/02/2011

Aceito em 15/05/2011