

Fecha de recepción: 24/11/2015

Fecha de aceptación: 27/12/2015

**MOEBIUS O LA ILUSIÓN DE UNA ESCUELA SECUNDARIA PARA TODOS.
NUEVOS FORMATOS PARA LA EDUCACIÓN MEDIA ACTUAL. ANÁLISIS
DE UNA EXPERIENCIA EN CLAVE SOCIOEDUCATIVA¹**

167

**MOEBIUS OR THE ILLUSION OF A SECONDARY SCHOOL FOR ALL. NEW
FORMATS FOR THE CURRENT HIGH SCHOOL. ANALYSIS OF KEY SOCIO
EXPERIENCE**

FERNANDO CAZAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
fernandocazas@yahoo.com.ar

RESUMEN

Varios países de occidente enfrentan la necesidad de repensar la escuela media o secundaria como una instancia obligatoria para todos los ciudadanos. Esta situación se da no solo por la necesidad que tienen los Estados de elevar el nivel educativo de sus poblaciones, sino también en el marco de un creciente reclamo de estas por más acceso a la educación. Reconfigurar la escuela secundaria para ponerla a tono con este nuevo escenario, es un difícil desafío para los gobiernos de la región. En este artículo, se propone pensar algunas cuestiones relativas al problema planteado a partir del análisis de una experiencia realizada en Buenos Aires. Allí, el gobierno de la ciudad tomó la iniciativa de implementar un nuevo formato escolar con un grupo de seis escuelas secundarias. El análisis de esta experiencia pone sobre la mesa los peligros de una segmentación del sistema educativo, que genere circuitos diferenciados para distintos grupos sociales. Y pone de manifiesto, los obstáculos para una verdadera democratización del nivel secundario.

AGRADECIMIENTOS: A la Dra. María Teresa Bejarano Franco, docente e investigadora de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM - España). Sus aportes han resultado de gran valía para el desarrollo del presente trabajo.

¹ El presente artículo es producto del trabajo que el autor viene desarrollando en el marco de su Tesis de posgrado en la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO – Argentina).

PALABRAS CLAVE

Escuela secundaria; democratización; formato escolar

ABSTRACT

Several Western countries face the need to rethink the middle or high school as a mandatory body for all citizens. This situation occurs not only by the need for states to raise the educational level of their populations but also in the context of a growing appeal as more access to education. Reconfigure high school to bring it into line with this new scenario, it is a difficult challenge for governments in the region. In this article, we propose to consider certain questions relating to the problem based on the analysis of an experiment carried out in Buenos Aires. There, the city government took the initiative to implement a new school format with a group of six high schools. The analysis of this experience brings to the table the dangers of a segmentation of the educational system that generates different circuits for different social groups. And it highlights the obstacles to true democratization of secondary education.

KEYWORDS

High school; democratization; school format

* * *

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone analizar una experiencia realizada en la Ciudad de Buenos Aires relacionada con la puesta en práctica de nuevos formatos para la escuela secundaria. Las escuelas de reingreso (EdR), como se las denominó, ofrecen cambios en el formato tradicional de la escuela media argentina. En un primer momento del trabajo, se realizará una descripción del nuevo formato propuesto y de algunas de las cuestiones que dieron fundamento a este. En un segundo momento, se propone un análisis de esta decisión política de las autoridades educativas de la Ciudad de Buenos Aires, en clave socioeducativa. Para ello se consideran ciertas características del momento histórico y social en el que surge esta iniciativa, con especial atención en las demandas de acceso al nivel medio por parte de la población provenientes de los sectores populares. Asimismo se considera la reacción de los sectores más aventajados de la sociedad, ante estas políticas de masificación del nivel secundario.

Por último, se propone un análisis de la escuela media actual en términos de la resultante de dos fuerzas divergentes: una democratizante y otra aristocratizante.

2. BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN LA ARGENTINA

A partir de 1984, con el retorno de la democracia a la Argentina, se inició un profundo debate sobre el estado de la educación. Así como sucedió en los países centrales después de la Segunda Guerra Mundial, muchos consideraron que la educación había tenido buena parte de la responsabilidad de lo sucedido durante la dictadura cívico-militar que asoló a la Argentina entre 1976 y 1983.

Este debate no solo incluyó a los actores implicados en forma directa con el tema (funcionarios del área; académicos; docentes), sino a la sociedad en su conjunto. A tal punto la preocupación por la educación argentina alcanzaba a todos los sectores que, el gobierno de entonces, convocó a un Congreso Pedagógico Nacional en 1986. La organización de este pretendió canalizar el debate y facilitar una amplia participación de todos los sectores interesados en el tema educativo. Se pretendía que las conclusiones sirvieran para llevar adelante una reforma que contara con amplio consenso.

Por aquella época, el nivel de educación media o secundaria fue especial objeto de críticas. Considerado un nivel en crisis casi permanente (Tedesco; 1985), la educación media argentina fue descrita como discriminadora (Braslavsky; 1985), autoritaria y con contenidos propios del humanismo clásico y de posturas pre-científicas (Tedesco; 1985). Otros investigadores describían procesos institucionales hegemónicos poco democráticos (Krawicyk; 1989) en los colegios secundarios argentinos.

Entre 1984 y 2010, se sucedieron una serie de decisiones políticas cuyo objetivo manifiesto era reformar el sistema educativo argentino (y en particular, el nivel secundario) para adecuarlo a las demandas democratizadoras de la sociedad. Dos leyes nacionales se sancionaron en ese período: la Ley Federal de Educación (1993) (muy similar a la LOGSE española) y la Ley de Educación Nacional (2006). Ambas plantearon reformas a nivel del gobierno y la estructura del sistema educativo en su conjunto. En el caso de la Ley Federal de Educación (1993), esta propuso cambios en la estructura del sistema educativo y en particular modificó la estructura organizativa del nivel secundario. La escuela media se dividió en dos nuevos

segmentos: la Escuela General Básica 3 (EGB3) y el Polimodal. Extendió la obligatoriedad hasta la finalización del nuevo EGB 3 y produjo una renovación curricular integral. La Ley de Educación Nacional (2006), reimplantó el nivel secundario y extendió la obligatoriedad hasta la finalización de este. Si bien no alcanzaron el rango de leyes nacionales, entre 1984 y 1986 se produjeron una serie de resoluciones ministeriales (con alcance nacional) que generaron cambios en la organización de las instituciones escolares de nivel secundario. Se eliminó el examen de ingreso, se modificó la forma de evaluar en las instancias de examen y se reorganizó el horario de la jornada escolar. Lo mismo sucedió en el período 2009 - 2010. El Consejo Federal² de Educación aprobó una reforma del nivel medio (conocida por sus siglas NES³ – Nueva Escuela Secundaria) que, nuevamente, apuntó a la organización de las instituciones escolares. Se reordenaron las orientaciones de los títulos del nivel medio. Se introdujeron cambios en la currícula y se promovieron formas alternativas a la organización curricular por disciplinas.

En el nivel provincial, la Ciudad de Buenos Aires, también generó una serie de normas que apuntaron al nivel de las instituciones escolares de nivel secundario. Así surgieron distintas experiencias como el caso de las denominadas EMEM (Escuelas Municipales de Educación Media) en 1990 y las Escuelas de Reingreso en 2004. En el primer caso, se crearon escuelas para atender la fuerte demanda de vacantes en ciertos sectores de la ciudad. Se pretendió que estas nuevas escuelas medias no emularan a sus antecesoras nacionales. Se crearon escuelas de tamaño pequeño (no superaban los 200 alumnos), de un solo turno de funcionamiento y con docentes con un régimen laboral que contemplaba la asignación de horas de trabajo rentado por fuera de las que estaban destinadas al dictado de clases. En el segundo caso, se diseñó un formato institucional para reinsertar en la escuela media a alumnos que había abandonado sus estudios. Estas escuelas tomaron muchas de las características de las EMEM y además sumaron una flexibilización del tiempo escolar y un régimen de aprobación por materia (en detrimento del sistema

² Dado que la Argentina es un país federal, las decisiones de política educativa para todo el país se toman en un organismo denominado Consejo Federal de Educación. El CFE está conformado por la totalidad de los Ministros de Educación de todos los Estados Provinciales. Es un órgano de gobierno del sistema educativo y sus resoluciones son vinculantes. Más información sobre este puede hallarse en <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/>

³ La reforma del nivel medio conocida como Nueva Escuela Secundaria, esta legislada por dos resoluciones del Consejo Federal de Educación. Estas son la Resolución 84/09 y la 93/09. Estas pueden consultarse en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html#2009

tradicional de aprobación por año completo de estudios)⁴. Estas últimas serán objeto análisis en este artículo.

3. NUEVOS FORMATOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

En la primera década de este siglo, las autoridades educativas de la Ciudad de Buenos Aires, tomaron la decisión de declarar a la escuela secundaria nivel obligatorio para toda la población. Esta decisión política tomada en el año 2002⁵, generó una serie de medidas complementarias que permitieran hacer efectivo el mandato de la citada norma. Una de esas medidas fue la creación de un conjunto de escuelas destinadas a captar a los jóvenes que, por su edad, deberían estar en la escuela secundaria y no lo estaban. Se puso el foco en aquellos jóvenes que mostraban trayectorias escolares con recurrentes fracasos (repitencia reiterada, abandono de los estudios, etc.). Sobre la base de investigaciones disponibles sobre el tema, las entonces autoridades educativas, tomaron la decisión de probar con un nuevo formato escolar. Este refiere, como dice Ziegler (2011, 71-72) “...a aquellas coordinadas que estructuraron la escuela secundaria moderna y que son el núcleo duro de alterar...”. Este núcleo duro estaría conformado por: la gradualidad de los cursos, la agrupación de los alumnos por edades, la organización curricular por disciplinas y la promoción por año aprobado completo. Como explica Terigi (2009) se trata básicamente de modificaciones sustanciales al régimen académico. Estos cambios a las reglas de juego de la escuela se fundan en una cantidad de datos, resultados de investigaciones, que identifican a este tradicional modelo de régimen académico como un obstáculo para las trayectorias escolares de muchos estudiantes. En especial, aquellos provenientes de sectores sociales que históricamente no accedían a la escuela secundaria. Esta población es, justamente, el objetivo principal de estas políticas educativas inclusivas.

⁴ De alguna manera esta búsqueda por nuevos formatos de la escuela secundaria en la Argentina se emparenta con las experiencias sobre comunidades de aprendizaje que se vienen desarrollando en España. Estas últimas también buscan democratizar las formas de acceso al conocimiento planteando otras formas de organizar la tarea en la escuela. Algunas de estas experiencias pueden consultarse en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180003> y también en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/33492>

⁵ Atento a la conformación federal de la Argentina, algunos años antes de que el gobierno nacional determinara la obligatoriedad del nivel secundario para todo el país, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ya la había establecido para su territorio. La Ley de la ciudad 898 del año 2002, anticipó la obligatoriedad de la escuela secundaria para todos los jóvenes de Buenos Aires. La norma legal puede consultarse en <http://www.cedom.gov.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley898.html>

A partir de estos datos, se diseñó un nuevo formato para las EdR. Con el fin de facilitar, no solo el acceso, sino también la permanencia y la terminalidad de los estudiantes, el nuevo formato adoptó las siguientes características:

- Promoción y acreditación por asignatura y no por año completo. Esto implica que el estudiante puede ir aprobando las distintas materias en forma separada de las restantes.
- Reconocimiento de las materias aprobadas en cursadas de escuela media (en formato tradicional), aun cuando se tratara de materias aprobadas en un curso que el alumno había repetido. Esto permite que el alumno no pierda asignaturas aprobadas como consecuencia de haber reprobado otras materias.
- Cumplimiento de los mínimos de asistencia a clase por materia y no por año completo. Esto facilita la cursada a aquellos alumnos que trabajan o que tiene situaciones familiares y/o personales complejas.
- Un seguimiento y acompañamiento por parte de los docentes focalizado en la trayectoria escolar individual de cada alumno. Para ello, las EdR fueron diseñadas como instituciones pequeñas (tanto ediliciamente como en cantidad de alumnos y docentes).

Como puede verse, el nuevo formato escolar apunta a la modificación sustancial de ese núcleo duro que es el régimen académico.

4. ¿NUEVAS ESCUELAS O ESCUELAS PARA POBRES?

Las denominadas EdR, como ya se dijo, apuntaron a facilitar el acceso, permanencia y terminalidad de los estudios secundarios en el marco de la obligatoriedad del nivel. Estas escuelas se orientaron desde su inicio hacia jóvenes de sectores sociales desfavorecidos (Terigi, 2009). ¿Son escuelas que proponen una innovación a la educación secundaria o se trata de una política compensatoria para pobres? Terigi (2009, 293) ilustra al respecto:

De tal modo, la tensión expresada en el sello de identidad de la experiencia y tramitada de modo diferencial por sus actores, pasa por constituirse en un formato escolar alternativo al tradicional, pero con el riesgo de ser significado como una experiencia remedial o compensatoria.

Al tratarse de una política claramente enfocada hacia sectores sociales vulnerables, la posibilidad de visualizar a la EdR como “escuelas para pobres”, es alta. De hecho en la actualidad, la población que concurre a las

EdR son, efectivamente, jóvenes de los sectores sociales más desfavorecidos de la ciudad (Arroyo, 2011).

Sin embargo, algunas de las características de estos nuevos formatos en la escuela media, también son tomadas por escuelas que atiendan a sectores sociales altos. Tiramonti y Ziegler vienen desarrollando un conjunto de investigaciones sobre la educación de las élites en Argentina y han podido corroborar como alguna de las características del formato de las EdR, pueden encontrarse en escuelas que atienden a jóvenes del otro extremo de la sociedad (Ziegler, 2011). Podría concluirse que no es el formato lo que hace que las EdR pudieran ser catalogadas como escuelas para pobres.

5. LAS ESCUELAS DE REINGRESO EN CLAVE SOCIOEDUCATIVA

Resulta pertinente analizar la experiencia de las EdR en el contexto del surgimiento de las políticas socioeducativas.

Giovine (2014), al analizar la legislación básica en materia de reformas del sistema educativo en Argentina, propone una periodización en tres momentos. Un primer momento (1990 – 1999) en el que, dentro de la escuela, se focalizan políticas compensatorias para la población escolar con más necesidades. Un segundo periodo (2000 – 2006) en donde comienza a vislumbrarse la conformación de lo socioeducativo. Las escuelas dejan de ser el eje central de las políticas educativas y comienzan a conformar redes junto a organizaciones sociales. Un último período (2006 -2013), en el cual lo socioeducativo pasa a convertirse en objetivo estratégico de la regulación estatal.

Estos momentos descriptos en las políticas de reformas del sistema educativo, muestran que la preocupación por reformar la escuela (y en especial la secundaria), pasa de ser una preocupación exclusivamente por lo educativo / escolar y pasa a ser claramente una preocupación social y educativa. El siglo XXI muestra un avance del denominado gobierno de la pobreza (Giovine, 2014). Se trata de desarrollar tecnologías de gobierno que permitan trabajar con las comunidades más pobres. Lo socioeducativo surge en este contexto como el entramado entre políticas educativas y políticas de la pobreza. Por un lado hay una atención a las demandas de las comunidades más vulnerables por tener acceso a la escuela y por otro una atención a las demandas de los sectores medios y altos de la sociedad que reclaman el control y regulación de las comunidades más pobres.

En el caso de las EdR, la reforma del formato tradicional de la escuela secundaria no tiene por objetivo principal actualizar los contenidos curriculares o modificar el tipo de vínculo de los estudiantes con la ciencia (de hecho, casi no se modifica la estructura curricular tradicional). Las EdR pueden ser enmarcadas en esta lógica de gobierno de la pobreza. Estas instituciones educativas favorecen la inclusión social de los sectores más pobres de la ciudad, pero también buscan la reducción del riesgo social y el disciplinamiento de esas comunidades pobres (Ziegler, 2011). Es decir que las motivaciones de esta innovación en materia de formatos escolares, está fundada tanto en cuestiones escolares/educativas como en cuestiones sociales. Por esto resulta pertinente hacer un análisis de la experiencia de las EdR, no solo en clave de una reforma escolar, sino en clave de una reforma contextualizada en ese espacio denominado socioeducativo (Giovine, 2012).

6. LAS ESCUELAS DE REINGRESO EN LA ERA POST

Esta experiencia de las EdR, situada en un momento de reformas orientadas por lo socioeducativo, se dan en un momento histórico particular. Si bien varios autores han tratado de nominar a este periodo, pocos son los acuerdos a los que se ha llegado. En lo que sí parecen estar de acuerdo es que se trata de un periodo post. Para algunos postmoderno, para otros postestructuralista, para otros postsocialista, etc. Parece ser muy temprano aun para poner nombre a esta época, que además se presenta como difícil de asir.

Para el caso latinoamericano, Arditi (2009) habla de una era de postliberalismo. Después de una década de políticas neoliberales, la región parece haber dado un giro a la izquierda. Y no solo pensando en términos de los perfiles de los gobiernos de la región. Arditi (2009) plantea que se ha dado un cambio cognitivo en los individuos y que este preformatea las políticas de los gobiernos latinoamericanos más allá de su signo partidario. En este contexto se produce una agenda de demandas en la cual el acceso a la educación y el reconocimiento de las necesidades comunitarias ocupan un lugar privilegiado.

Otro de los autores preocupados por caracterizar esta época, es Rose (2007) quien caracteriza a este período como un momento en el que lo social ha mutado dando lugar a lo comunitario. Las relaciones colectivas se han ido configurando de manera tal de dar mayor preminencia a lo comunitario por sobre lo social. Pareciera que los grandes relatos nacionales de la modernidad

y la identificación con una sociedad nacional, han dado paso a identificaciones comunitarias.

En algún punto, en la misma línea, Fraser (2000) habla de una era postsocialista, en la cual lo grupal/comunitario ha desplazado a lo social. En un análisis de las políticas de reconocimiento y redistribución, Fraser (2000, 8-9) plantea una situación paradójica:

El resultado es que las políticas de reconocimiento y las de redistribución parecieran a menudo tener objetivos contradictorios. Mientras que las primeras tienden a promover la diferenciación de los grupos, las segundas tienden a socavarla. Por consiguiente, los dos tipos de exigencia se ubican en mutua tensión; pueden interferirse e incluso obrar uno en contra del otro.

Las políticas de redistribución no solo refieren a bienes económicos sino también a la redistribución de bienes culturales como la educación. En este sentido, se destacan las políticas de ampliación del acceso a la educación secundaria que se dieron en la región latinoamericana:

Una tendencia clara de las nuevas leyes [de educación] es la de ampliar la obligatoriedad, abarcando la educación secundaria (excepto Nicaragua), y parte o la totalidad del nivel inicial (excepto Chile). Es así como en estos países se llega a ciclos obligatorios de 12, 13 o 14 años. [...] En el tránsito desde metas educativas que apuntaban al acceso y permanencia en el nivel primario, y que eran las que prevalecían antes de los años noventa, hasta estas nuevas metas, se describe una clara redefinición de las expectativas que las sociedades tienen con respecto a la educación de las nuevas generaciones. (López, 2007, 30-31)

Estas políticas de ampliación del acceso a la escuela secundaria, se dieron en el marco de las demandas de las sociedades latinoamericanas en el contexto de esta era postliberal. Pero también se trata de atender reclamos comunitarios que exigen políticas que consideren las necesidades particulares de los grupos sociales menos favorecidos. Los sectores más pobres reclaman que se atiendan sus necesidades particulares para garantizar un real acceso a la educación secundaria. Los sectores medios y altos también coinciden con estos reclamos comunitarios, pero no tan preocupados por la equidad en el acceso sino en tanto que la escuela sirve como tecnología de gobierno de la pobreza: “Es mejor que los pobres estén en la escuela”.

Las EdR permiten esta doble lectura. Por un lado son parte de una política socioeducativa que atiende los reclamos de las comunidades más vulnerables de la sociedad, reconociendo su derecho a la educación y generando una alternativa acorde a sus particulares necesidades. Por el otro pueden ser vistas como parte de las tecnologías de gobierno de la pobreza, en tanto esas escuelas pueden encargarse del control y del disciplinamiento social de ciertas comunidades que pueden ser percibidas como peligrosas para la seguridad de otros sectores sociales.

El riesgo de transformar a las EdR en escuelas para pobres, es una posibilidad concreta. Paradójicamente, y en cierto sentido siguiendo a Fraser (2000), se genera una situación contradictoria en el momento de aplicar políticas de redistribución y de reconocimiento. El reconocimiento de las particulares necesidades de las comunidades más vulnerables de la ciudad, da lugar a la creación de escuelas especialmente pensadas para esas comunidades. Pero esto parece socavar las posibilidades de una real redistribución del conocimiento. Los jóvenes de sectores medios y altos concurren a otras escuelas secundarias que mantienen su tradicional formato. Un formato que se encuentra comprometido con la vocación hegemónica de la elite cultural de la ciudad desde sus mismos orígenes. Tanto unas como las otras son escuelas secundarias iguales ante la ley, pero la diferenciación de las poblaciones de jóvenes a las que están destinadas parece atentar contra una vocación democratizadora de las políticas socioeducativas. Dice Gentili (2009, 19-20) con relación a esto:

El proceso de expansión de la escolaridad, de hecho y de derecho, ha sido una constante en toda América Latina y el Caribe desde la promulgación de la DUDH (Declaración Universal de los Derechos Humanos). Sin embargo, la realidad regional pone en evidencia ciertas tendencias que en algunos casos debilitan y en otros obstaculizan los avances democráticos aquí presentados.

A pesar de este cambio cognitivo del que habla Arditi (2009), que preformatea las políticas en la región, pareciera ser que en materia de educación media, se mantienen sutiles (y no tanto) formas de exclusión educativa (Giovine, 2014).

7. LA ESCUELA SECUNDARIA ACTUAL

La escuela secundaria actual puede entenderse como un producto histórico. El formato tradicional de la escuela media está íntimamente ligado al de la universidad. La idea de una escuela que preparada para los estudios

universitarios, motivó una configuración de la escuela secundaria en clave propedéutica. El bachillerato francés del siglo XIX modeló la escuela media en la Argentina y en la región. Este bachillerato, pensado para los estudios superiores, se caracterizó por:

- Una organización curricular por disciplinas.
- Un enfoque de la enseñanza enciclopedista.
- Un criterio de selección de sus estudiantes fuertemente elitista.

Con el correr del siglo XX, y en particular en el contexto de esta era postliberal o postsocial, los sectores sociales más desfavorecidos pujaron por ingresar a la escuela media. Los gobiernos adoptaron un discurso de inclusión educativa y se avanzó en mejorar las condiciones de acceso. Si bien el nivel medio ha crecido de forma exponencial. Cuando se observan las estadísticas relativas a repitencia y abandono, puede verse que garantizar la igualdad en el acceso no basta. Pareciera que se incluye y al mismo tiempo se excluye. Al respecto resulta muy interesante el planteo de Gentili (2009, 33):

La combinación de algunos factores define lo que en otros trabajos hemos identificado como un proceso de escolarización marcado por una dinámica de exclusión incluyente; esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas.

Cuando se dice que se corre el riesgo de transformar a las EdR en “escuelas para pobres”, se dice en este sentido de una exclusión incluyente. Las reformas no se realizan sobre una *tabula rasa*. Las reformas se instalan en instituciones con historia. Y esta historia (que incluye mandatos fundacionales y tradiciones), operan sobre las reformas hibridándolas⁶. El

⁶ Los autores que se han preocupado por la innovación en los sistemas educativos, señalan que los cambios en las prácticas escolares resultan reacios a las iniciativas de quienes gobiernan el sistema.

Habitualmente las reformas encaradas por los gobiernos pretenden rápidos y efectivos cambios en los resultados obtenidos por las escuelas. Sin embargo, y al contrario de lo que se pretende desde los niveles de gobierno del sistema, los cambios al interior de la escuela son lentos y dificultosos. Justa Ezpeleta (2004) dice que la investigación indica que las innovaciones tienen más posibilidades de éxito cuando han surgido o están en consonancia con los contextos y procesos institucionales en los que serán aplicados. Es decir, que las

resultado de un cambio de formato como el implementado, produce un resultado en el campo que es el producto de las fuerzas que allí operan.

Para el caso de la escuela media, podría pensarse en dos fuerzas que actúan tensionando el formato. Por un lado una fuerza ligada a preservar el mandato fundacional. Ese mandato que prescribe una escuela secundaria de elite, una escuela secundaria para aquellos sectores sociales que “se lo merecen”. Podría pensarse a esta forma de concebir a la escuela media como una fuerza aristocratizante. Una fuerza que tracciona el formato escolar hacia una escuela fuertemente selectiva en función del mérito y el origen social. Por otro lado podría identificarse otra fuerza que tracciona el formato hacia una escuela incluyente y abierta a todos los sectores sociales, en especial aquellos históricamente excluidos. Esta fuerza podría denominarse democratizante. La resultante de estas dos fuerzas en acción produce, en buena medida, la escuela media actual.

Esa escuela resultante, parece haber avanzado a favor de una democratización. El crecimiento de las tasas de escolarización del nivel, la aplicación de políticas socioeducativas tendientes a favorecer iguales condiciones de acceso y permanencia en el nivel, los nuevos formatos escolares, dan cuenta de importantes avances en esta línea.

reformas pensadas sin considerar los contextos de implementación tiene grandes posibilidades de fracasar. Resulta pertinente para una mejor comprensión de esta formulación, traer el concepto de cultura escolar.

Para Escolano (2005) los intentos de cambio y/o de reformas de la escuela son condicionados por la cultura escolar. Para el autor, esta es “...el conjunto de prácticas, teorías y normas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones de los establecimientos educativos.”. Esta forma de entender la cultura escolar (que en cierto sentido es solidaria con el concepto de gramática escolar de Tyack y Cuban, como lo dice Viñao, 2003) ofrece resistencia a todo intento de cambio que llegue desde el “afuera” de la institución escuela. Escolano habla de tres ámbitos de la cultura escolar: uno ligado al orden político-institucional; otro ligado a las teorías científicas sobre la escuela; y otro constituido por la cultura empírico-práctica generada por los docentes en el ejercicio de su profesión. Es en particular este último ámbito el que interesa considerar a los efectos de la presente investigación. Dentro de este ámbito de la cultura escolar se inscriben las prácticas educativas que se despliegan en el interior del dispositivo clase. El propio dispositivo se encuentra inmerso en este nivel de la cultura escolar descrito por Escolano. Para poder comprender los cambios y las permanencias en las configuraciones de clase resulta indispensable entender a estos inmersos en el contexto de la cultura escolar en general y en particular en el ámbito de las prácticas. Tanto los cambios como las permanencias en las configuraciones de clase deben ser comprendidos como resultado de un proceso de contextualización producido al interior de la cultura escolar.

Sin embargo, la recreación de sutiles formas de exclusión, también avanzan a favor de una aristocratización. Las estadísticas muestran que los sectores sociales medios y altos abandonan la escuela pública o buscan establecer circuitos diferenciados a los de los sectores más pobres. A la segmentación de finales del siglo XX (Braslavsky, 1985), se sumó la fragmentación de principios del siglo XXI (Tiramonti, 2009) (Tiramonti, 2011). El concepto de expansión condicionada de Gentili (2009, 37), resulta muy claro:

Por «expansión condicionada» entiendo al proceso mediante el cual los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales.

Las innovaciones, como el caso de las EdR, pueden ser traccionadas por esta fuerza aristocratizante, y transformar una propuesta potente para la democratización, en un circuito diferenciado que favorece la creación de recorridos con acceso a diferentes calidades de educación (Canevari, 2014). De esta manera, a los sectores vulnerables:

(...) se les niega este derecho al no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad... (Gentili, 2009, 34)

A pesar de la efectiva universalización del nivel y la igualdad de condiciones de acceso, la fuerza democratizadora parece, parafraseando a S. Freud, haber fracasado al triunfar.

8. MOEBIUS, Y EL DESAFÍO DE UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

A pesar de los innegables avances en línea democratizante sobre la escuela secundaria en la Argentina, la fuerza aristocratizante ha encontrado formas de resistir. Como ya se mencionó, la segmentación y la fragmentación del sistema son el gran desafío a la construcción de una escuela secundaria democrática. Desde el retorno de la democracia en 1983, la escuela secundaria argentina avanzó en su democratización pero también se desarrollaron algunas estrategias aristocratizantes. La identificación de segmentos (Braslavsky, 1985) del sistema educativo que permiten discriminar a los alumnos por su origen socioeconómico, atenta contra la democratización del acceso pleno al nivel. De igual manera la fragmentación del sistema descripta

recientemente (Tiramonti, 2011), va en la misma línea que pretender separar las trayectorias de los estudiantes del nivel secundario según su origen socioeconómico. Una reforma bien intencionada como es la creación de las EdR, puede en la práctica, quedar atrapada en estas lógicas de segmentación y fragmentación. Estas reformas se transforman en verdaderas cintas de Moebius, en donde pareciera que todos los jóvenes transitan por la misma educación media y sin embargo, es solo una ilusión. En algún momento, difícil de detectar, unos quedan de un lado de la cinta y otros del otro. El sistema educativo, como la cinta de Moebius, puede engañarnos a simple vista.

A pesar de los esfuerzos realizados y los logros alcanzados, el camino trazado por la fuerza democratizadora para el nivel medio, recién comienza. La fuerza aristocratizante fundante de la escuela media continuará operando, y cada nueva reforma del nivel deberá considerarla como parte indiscutible del escenario escolar. Los impulsores de las innovaciones en línea democratizadora deberán estar atentos a las trampas que tiende la aristocratización a cada paso. A veces en forma de exclusiones groseramente evidentes (como los exámenes de ingreso), a veces en forma de sutiles modalidades (como los circuitos segmentados). El desafío de las experiencias reformistas como el caso de las EdR, es escapar a la poderosa fuerza aristocratizante.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Arditi, B. (2009). El giro a la izquierda en América Latina: ¿una política post-liberal? *Ciências Sociais Unisinos*, 45, 3-6.
- Arroyo, M. & Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de reingreso. En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 125-154). Rosario: Homo Sapiens.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Canevari, J., Falcone, J. & Montes, N. (2014). Territorios de mayor vulnerabilidad social y educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: características, oferta educativa, asignaturas pendientes. En *Actas Pre Alas Patagonia Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad*. (En línea). <http://prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckedito/46/Territorios%20de%20mayor%20vulnerabilidad%20social%20y%20>

- [educativa%20en%20la%20ciudad%20de%20Bs%20As.pdf](#) [Consulta: 23/11/2015].
- Escolano, A. (2005). Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. (En línea)
<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/46-dossie-benitoae.pdf> [Consulta: 25/11/2015].
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.
- Giovine, R. & Martignoni, L. (2014). Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa. En M. A. Corbalán (comp.), *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *Revista Pensamiento Crítico contra la dominación*, 0, 8-9.
- Krawczyk, N. (1989). Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos. *Propuesta Educativa*, 1, 35-44.
- Ley Federal de Educación Nro. 24195 (1993). Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html [Consulta: 10/12/2015].
- Ley de Educación Nacional Nro.26206 (2006). Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/> [Consulta: 10/12/2015].
- López, N. (2007). Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región. *CLADE/IPEUNESCO*, 30-31.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. (En línea)
<http://www.unal.edu.co/ces/documentos/Temp/rose/Rose-la%20muerte%20de%20los%20social-re-configuracion%20del%20territorio%20de%20gobierno.pdf> [Consulta: 20/11/2015].
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. & Carciofi, R. (1985). *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.

- Terigi, F. *et al.* (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE*, 4 (7), 292-319.
- Tiramonti, G. & Montes, N. (Comp.) (2011). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación*. Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti & N. Montes (comps.), *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantiales.
- Viñao Frago, A. (2003). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Madrid: Morata.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. (pp. 89-124). Rosario: Homo Sapiens.