

La crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria y sus implicancias en los modos de organización del trabajo escolar (segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI)¹

The crisis of the principle of selectivity in secondary school and its implications for school work organization

Gutiérrez, Gonzalo Martín

Gonzalo Martín Gutiérrez *

gutierrezg61@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 16, e0022, 2022

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 15 Noviembre 2021

Aprobación: 10 Abril 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5823319004/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0022>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: En este artículo se analizan un conjunto de transformaciones que hemos denominado crisis del principio de selectividad con integración desigual de la escuela secundaria. Desde una perspectiva histórica, se consideran rasgos fundantes de la escolaridad secundaria: selectividad, enciclopedismo y su debilitamiento desde mediados del siglo XX. Complementariamente, se analiza la convergencia producida en las últimas décadas entre nuevos sectores sociales que accedieron al nivel secundario, el reconocimiento de la educación como derecho, las alteraciones producidas en su curriculum, en las perspectivas de enseñanza y en la organización del trabajo escolar. Ello posibilita inscribir las críticas hacia el nivel secundario por desempeños escolares, tasas de sobre-edad, repitencia y egreso, en procesos dinámicos donde se sostienen, reconfiguran y emergen nuevas desigualdades educativas. Finalmente, se presentan interpretaciones sobre algunas tensiones en los procesos de escolarización con foco en la emergencia de nuevas modalidades de escolarización que, contra sus pretensiones, tienden a fragmentar la dimensión pedagógica del nivel secundario. Las claves estructurales y pedagógicas desplegadas, adquieren relevancia en el retorno a la presencialidad plena que transitamos en tanto, junto a la mayor inversión educativa y la mejora en las condiciones socio-económicas de la población y de escolarización, el desafío principal sigue siendo pedagógico.

Palabras clave: escuela secundaria, selectividad, desigualdad educativa, trabajo escolar.

Abstract: *This article analyzes a set of transformations here called the crisis of the principle of selectivity with unequal integration in secondary school. From a historical perspective, the founding features of secondary school are: selectivity, encyclopedism, and its weakening since the mid-20th century. We also discuss the convergence of new social sectors that gained access to secondary school, the recognition of education as a right, and the changes in curricula, teaching perspectives and school work organization. This enables criticism of secondary school to be inscribed —according to school performance, overage attendance, grade repetition, and graduation rates— in dynamic processes that hold, reconfigure and*

give birth to new educational inequalities. Finally, we provide interpretations on some tensions in schooling processes, focusing on the emergence of new schooling modalities that, contrarily to their intention, tend to fragment the pedagogical dimension of the secondary level. These structural and pedagogical key aspects gain relevance in the current return to full face-to-face attendance, since even with greater educational investments and improved socioeconomic and schooling conditions, the main challenge remains pedagogical.

Keywords: *high school, selectivity, educational inequality, school work.*

SELECTIVIDAD, ENCICLOPEDIISMO Y ENSEÑANZA EN LOS ORÍGENES DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Las funciones centrales del sistema educativo argentino en sus orígenes fueron, las de integración social, consolidación de la identidad nacional y, generación de consensos políticos–culturales en el marco de la construcción del Estado moderno. En este proceso, la escolaridad primaria se instituyó como común, obligatoria y gratuita con la Ley 1420 sancionada en 1884, mientras que la Secundaria, se configuró como selectiva y humanista desde la presidencia de Mitre con la creación de Colegios Nacionales. Su proceso de institucionalización puede comprenderse como parte de un desarrollo dual del sistema educativo argentino en el período de consolidación del Estado nacional, en la cual atendió una demanda política y se caracterizó, por ser profundamente elitista y enciclopedista (Tedesco, 2009: 64). Su selectividad se puede reconocer en el acceso restringido sobre el que se estructuró su modelo pedagógico.² Según Puiggrós (2006), la elección de José María Torres para la Inspección de Colegios Nacionales en 1865 mostró la orientación que sería dominante entre las clases dirigentes respecto a la formación enciclopédica dirigida hacia los estudios universitarios o a la actividad política y separada del trabajo. La tensión entre orientación enciclopedista y formación práctica es constitutiva de las diferencias entre distintos modos de entender las funciones del nivel secundario y se reflejó en múltiples propuestas de reformas educativas, desde sus orígenes hasta la actualidad.

Sobre la función política de la selectividad del nivel secundario, Filmus (1996: 20) señala que la estructura escolar configurada entre 1860–1900 permitió generar un sistema de estratificación social acorde con los intereses de los sectores dirigentes: una base cada vez más numerosa (la escuela primaria) a la que se le distribuyeron elementos mínimos para establecer un núcleo homogeneizado de contenidos culturales compartidos; y un sistema de enseñanza media más restringido que, aunque no mostraba funciones muy definidas, cumplía dos importantes tareas. Por un lado, dotaba de personal idóneo a la administración pública y el sector de servicios; y, por el otro, seleccionaba a la élite que, a través del acceso a la cúspide del sistema, se encontraba en condiciones de incorporarse a la dirección de la sociedad y el aparato estatal.

En la organización curricular fundante de la escuela Secundaria, se configuró lo que Terigi (2008) denomina trípode de hierro: un currículum colección (con fuerte identidad disciplinar), el principio de designación de profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. Esos rasgos aún regulan la organización del trabajo escolar de la escuela secundaria, así como otros que, en términos más

NOTAS DE AUTOR

* Magister en Investigación Educativa, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Currículum y prácticas escolares, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor Adjunto en la cátedra *Didáctica General* y Profesor Adjunto en la cátedra de *Historia de la educación argentina* en Universidad Nacional de Córdoba. Director del proyecto categoría Consolidar: *Entre políticas curriculares y nuevas modalidades institucionales de escolarización: la relación con el saber en la escuela secundaria*, Secretaría de Ciencia y Técnica (Res. 20220-233-E-UNC-SECYT#ACTIP, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC).

amplios, se inscriben en lo que Tyack y Cuban (1995) denominan gramática escolar, entendiendo por ella, al conjunto de reglas que define el modo en que las escuelas organizan el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, definen el saber que debe ser enseñado y estructuran las reglas de promoción y acreditación.

Como ha señalado Southwell (2011) entre los rasgos sobresalientes de la gramática fundante de la escuela secundaria se destacan la enseñanza simultánea de las asignaturas, un currículum generalista, enciclopédico, graduado y articulado a un criterio de agrupamiento escolar en base a la edad y la espacialidad (aula), una función de distinción social y preparatoria para la continuidad de estudios superiores. Junto a estos rasgos, los desarrollos de Dubet (2006) nos permiten apreciar la presencia de una concepción de la escuela como un santuario, donde la realidad social era excluida. En este modelo pedagógico, la organización del trabajo escolar se estructuró bajo una lógica individualista en relación a una identidad disciplinar específica y un orden jerárquico a respetar. El docente de este modo, combinaba tres funciones de representación: de un orden social deseable, un ideal a construir (la promesa de progreso por medio de la educación) y de un saber legítimo.

La selectividad de la escuela secundaria combinó un acceso restringido con una selección curricular que tomó como referencia el saber ilustrado, incorporando la enseñanza de las lenguas vivas, las Ciencias Naturales y Matemáticas. En esta opción quedaron ausentes los contextos locales-comunitarios, las referencias sociales, y sus articulaciones con el trabajo, configurando de este modo, un régimen académico³ que, a grandes rasgos, perduró hasta la actualidad, caracterizado por la demanda de certificar la finalización de la escuela primaria, el establecimiento de exámenes de ingreso,⁴ la repitencia anual como criterio ordenador de las trayectorias escolares y la condición de aprobación del nivel para acceder a la universidad. Lo señalado permite sostener que el principio de selectividad articulaba restricciones sociales para asistir y permanecer en la escolaridad, con dinámicas administrativas y criterios pedagógicos que reforzaban la lógica del reconocimiento del mérito individual y la exclusión de lo diferente.

Un debate estructurante del nivel giró en torno a la igualdad y libertad de los sujetos para elegir opciones de formación al interior de la escuela secundaria en función de sus proyectos de continuidad con estudios superiores y/o de insertarse en el mundo del trabajo. Al respecto, Schoo (2014) plantea como hipótesis que, en sus orígenes, la escuela secundaria movilizó una concepción liberal según la cual, fueron profundamente debatidas las condiciones de libertad y elección de las y los estudiantes. Esta tensión atraviesa los debates del nivel hasta la actualidad, expresándose en las antinomias formación general/profesional; currículum cerrado/abierto cuya resolución ha sido la conformación de modalidades educativas (bachiller, comercial, técnica) y más recientemente, con la organización de experiencias pilotos, que agrupan pequeñas cantidades de escuelas y que varían en sus formas, según las provincias.⁵

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA CRISIS DE SU PRINCIPIO DE SELECTIVIDAD

El reconocimiento de la educación como un derecho es el resultado de un largo y complejo proceso histórico. Con la ley 1420 se establecía la obligatoriedad de la escuela primaria. Aunque su efecto simbólico alcanzó a todo el territorio nacional, su alcance legal fue acotado, solo para Capital Federal y Territorios Nacionales. En lo que respecta al nivel secundario, en sus orígenes, el derecho a la educación se redujo a la elaboración de ofertas educativas centradas en el acceso gratuito a la escolaridad. Las razones del éxito o fracaso en los aprendizajes y/o la culminación del nivel quedaba anclado en las responsabilidades individuales de las y los estudiantes, que debían adaptarse a modelos pedagógicos vigentes, a condición de quedar legítimamente excluidos de ellos.

En 1993, la Ley Federal de Educación 24.195 amplió la obligatoriedad educativa hasta el tercer año de la escuela secundaria y, con la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 (2006) se extendió a todo

el nivel, reconociéndose la educación como un derecho que implica acceso, terminalidad y construcción de aprendizajes de calidad. Reconocer a los/as jóvenes como sujetos de derecho posibilitó desnaturalizar profundas injusticias, presentes desde los orígenes de nuestro sistema educativo, ensayar alternativas de políticas públicas y asumir el desafío de superar las desigualdades que perduran, así como las nuevas, configuradas por avances producidos en apuestas de inclusión educativa.

En la actualidad, es posible reconocer que la escuela secundaria argentina se encuentra atravesando procesos de transformaciones discursivas, legales y pedagógicas sobre la función escolar, el derecho a aprender y el trabajo docente. El establecimiento de la educación como un bien público y el reconocimiento de las y los estudiantes como sujetos de derecho se inscriben en un conjunto de demandas y disputas por *democratizar el acceso a la escolarización secundaria y la distribución de bienes culturales*, que tomó fuerza a mediados de la década de 1950. Desde entonces, con diferentes intensidades, se avanzó en diversos planos: mayores tasas de escolarización y egreso; sucesivas modificaciones curriculares, mejores desempeños educativos; mayor objetivación de las responsabilidades estatales en garantizar dichos procesos; y transformación del sentido común en la ciudadanía, que en la actualidad valora la relevancia de este nivel educativo y, a diferencia de otras décadas, es crítica con la existencia de jóvenes que no pueden acceder, permanecer y/o aprender en la escuela secundaria (Gutierrez, Uanini; 2015). Son estos factores los que permiten sostener como hipótesis que asistimos a una crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria con integración desigual. Su consecuencia más directa radica en la desnaturalización y pérdida de legitimidad de lógicas excluyentes, el reconocimiento de procesos y transformaciones orientados a lograr mayor inclusión educativa y su combinación con desigualdades educativas, que se vuelven más heterogéneas, con rasgos novedosos y en ocasiones, más profundas. En este sentido, la hipótesis presentada no debe interpretarse como el resultado de un proceso lineal y acumulativo de igualdades educativas sino que, por el contrario, permite ver la reconfiguración de los sentidos y términos que asumen las disputas por mayor igualdad, los planos en que ellas se dirimen, los desafíos que quedan pendientes y los retornos a (des) igualdades que se creían superadas.⁶

La hipótesis sobre la crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria con integración desigual, toma como referencia, la presencia combinada de un conjunto de factores heterogéneos en cuanto a sus temporalidades, planos (políticos, pedagógicos, demográficos, etc.) y escalas (las sociales, políticas, institucionales) que, en conjunto, produjeron una fisura sin sutura en la naturalización de lógicas enciclopédicas, meritocráticas, individualistas y excluyentes, posibilitando la ampliación de derechos e inclusión educativa a sectores que hasta entonces miraban desde afuera la escuela, la renovación de saberes a transmitir y la interpelación a modos tradicionales de enseñar. Entre ellos, cobra relevancia mencionar los siguientes:

- a) *Nuevos y más derechos para las infancias y juventudes*: la modificación de marcos normativos que reconocen la educación como derecho y responsabilidad principal del Estado, ha sido simultánea a la presencia de regulaciones sobre el trabajo infantil que posibilitan ver una relación inversamente proporcional entre el descenso de este y el aumento de la escolarización secundaria (Gutierrez, Uanini; 2015).⁷ Esto, a su vez, estuvo acompañado por la implementación de una serie de políticas sociales destinadas a garantizar el cuidado, acceso a la salud y la educación de niñas, niños y adolescentes, que tuvo como reflejo más visible la Asignación Universal por Hijo (AUH).
- b) *Crecimiento de las tasas de acceso y terminalidad*: solo entre 2006–2018, según Cardini; D' Alessandre (2019: 11), la matrícula del nivel secundario creció un 11 % y la de graduados un 39 % y la proporción de adolescentes escolarizados de entre 13 y 17 años pasó del 85,5 % al 90 %. Simultáneamente puede apreciarse que, en 2018, el 28 % de los adolescentes que asistían al nivel secundario eran primera generación en su familia.
- c) *Reestructuración de la oferta cultural de la escuela*: la renovación de los saberes a enseñar democratizó la oferta cultural de la escuela. Ello se reflejó, durante los últimos veinticinco años, en la incorporación

de contenidos relativos a derechos humanos, historia reciente, educación sexual integral, medio ambiente, pero también el estudio histórico de nuestra sociedad desde el punto de vista de grupos y sectores subalternos, la preocupación por el cuidado y la defensa del ambiente, la promoción de prácticas activas de ciudadanía y la enseñanza de la programación en la escolaridad obligatoria. Estos cambios se han plasmado en los Contenidos Básicos Comunes (1995), los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (desde 2005) y las reformas curriculares producidas en las provincias. De este modo, es posible sostener que actualmente la escuela secundaria cuenta con propuestas curriculares que incluyen más cantidad y mayor diversidad de contenidos que en otros que en otros períodos históricos, alterando las formas tradicionales de los saberes enseñados.⁸

- d) *Renovación de perspectivas para enseñar*: durante las últimas décadas se introdujeron propuestas para renovar formas de enseñanza tradicionales, de modo tal que, además de acceder, todas y todos los estudiantes puedan aprender y culminar la escuela. Este movimiento implicó asumir que el trabajo de enseñar debe centrarse en construir propuestas que modifiquen las relaciones con el saber, incorporando —y construyendo— las demandas y deseos de aprender de los/as jóvenes. Es importante señalar que, hacia el interior de estas nuevas perspectivas, existen profundas diferencias entre las que otorgan centralidad a los saberes y experiencias, con respecto a otras, que hacen foco en cuestiones motivacionales, emocionales y/o que recuperan aportes de las neurociencias para la enseñanza. Dichas diferencias se traducen en distintos modos de entender los procesos de aprendizaje, en algunos casos, referenciados en saberes, experiencias y formas de actuación; y en otros, reducidos a aquellos aspectos objetivables y medibles en evaluaciones estandarizadas, que procuran reconocer competencias y acciones pertinentes frente a ciertas situaciones.
- e) *Implementación de múltiples mecanismos de evaluación*: el reconocimiento de la educación como un derecho instaló el interrogante sobre los aprendizajes escolares, entendidos como una variable indicativa de la justicia educativa alcanzada. Las intencionalidades de las evaluaciones y los usos de la información que proporcionan variaron en cada gobierno que las implementó e incidieron en la construcción de políticas educativas que, con diferente grado de fuerza, alcance y explicitación, regularon las prácticas de enseñanza. Los cambios de sentidos en cada ciclo político han sido profundos. En la década de los 90, las evaluaciones a la vez que posibilitaron, por primera vez en la historia, contar con información sistematizada sobre los desempeños estudiantiles, fueron funcionales a modos de financiamiento selectivos de proyectos pedagógicos que promovieron la competencia entre escuelas por fondos públicos. Con las políticas desplegadas entre 2003–2015 se desarticuló la función selectiva del financiamiento a partir de resultados educativos y la información proporcionada por las evaluaciones nacionales estandarizadas se transformó en uno de los modos de valorar cómo se atendía el derecho a la educación. Sin embargo, la demora en la publicación de sus resultados restó fuerza a sus aportes para revisar prácticas escolares. El gobierno de Macri, por su parte, produjo un fuerte desplazamiento de las políticas de enseñanza a políticas de evaluación de desempeño⁹ y, desde una perspectiva reduccionista de la calidad educativa, consideró los resultados de las evaluaciones «Aprender» como reflejo de todo lo enseñado por la escuela y aprendido por las y los estudiantes. Por contrapartida al ciclo anterior, la publicación anual resultados imposibilitó el análisis profundo de la excesiva información producida y tendió a regular modos de enseñanza en diferentes provincias que, procurando obtener mejores resultados, realizaron simulaciones y preparaciones intensivas de sus estudiantes para dichos exámenes.

La descripción de los factores que habrían incidido en la crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria con integración desigual, se refleja en las tendencias de los desempeños escolares de los últimos años. Así, por ejemplo, en marzo de 2018 se presentaron resultados correspondientes al segundo operativo nacional «Aprender», implementado en escuelas primarias y secundarias durante 2017. Para nivel

secundario, es posible apreciar una mejora de los aprendizajes en la mayoría de las áreas evaluadas. Así, por ejemplo, si se comparan datos del Aprender 2016 con los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) 2013, para 5/6 año, se observa una mejora en los desempeños de 5,6 % en Ciencias Naturales y 4,6 % en Ciencias Sociales. La comparación del Aprender 2017 con el ONE 2013, muestra una mejora en Lengua de 23,8 % y un descenso en Matemática de 11,6 % puntos porcentuales. Si esto se combina con la disminución en la tasa de repitencia y el desgranamiento en un proceso de expansión de la matrícula, es posible afirmar que, aunque persisten desigualdades educativas, la escuela secundaria viene tensionando su matriz selectiva con mayor inclusión educativa y mejora parcial de los desempeños escolares. Esto se refleja en diferentes estudios, entre los que podemos destacar los de Cardini; Dálessandre (2019); documentos del ICIEC–UEPC¹⁰ y en informes nacionales sobre evaluaciones Aprender 2019 elaborados por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Lo que aún preocupa es el sostenimiento y ampliación de las brechas de desigualdad entre quienes aprenden según sectores socioeconómicos, procedencia regional y/o sexo. Esta problemática es mayor si se consideran los efectos educativos de la pandemia, que profundizó antiguas desigualdades y generó otras nuevas, relativas a la posesión de dispositivos tecnológicos y acceso a conectividad en período donde la enseñanza no podía sostenerse de modo presencial.

Implicancias de la crisis del principio de selectividad en la organización del trabajo escolar

El desarrollo de políticas públicas comprometidas con el derecho a la educación se asentó en dos supuestos: que la gramática escolar era expulsiva con quienes no contaban con el capital cultural esperado; y que la innovación y renovación de la enseñanza encontraba un límite en dicha gramática. Es decir, el medio privilegiado para renovar las formas de enseñanza debía canalizarse mediante modificaciones en la «forma escolar». En un trabajo reciente, Arroyo, Lichever y Corvalán (2019) reconstruyen el estado del arte en torno al régimen académico analizando más de 140 investigaciones producidas desde la década del noventa con el interés de alterar modos tradicionales de organización pedagógica e institucional y ablandar la matriz selectiva de la escuela secundaria. En dichos estudios se problematizó el acompañamiento a las trayectorias escolares, la revisión de los formatos pedagógicos e institucionales, la modificación de las formas de evaluación y acreditación, así como también, la producción de acuerdos escolares de convivencia. Su trabajo permite, por un lado, reconocer las múltiples formas en que fue abordada la matriz selectiva de la escuela secundaria, las estrategias implementadas para flexibilizarla, pero también la ausencia de estudios y miradas específicas en torno al lugar de la enseñanza en dichos esfuerzos.

Durante las últimas décadas, en la combinación entre investigaciones académicas y políticas educativas se fueron configurando nuevos dispositivos estatales orientados a estudiantes que se encontraban fuera de la escuela y/o en riesgo de continuar asistiendo, así como de aprender. Entre estos, se encuentran las escuelas de reingreso en Ciudad de Buenos Aires, programas ministeriales nacionales como Volver a la Escuela, Todos a Estudiar y más recientemente, las escuelas FARO; mientras que en Córdoba pueden reconocerse dispositivos como el Programa de Inclusión y Terminalidad 14–17 (PIT), el Programa PROA, las propuestas de nuevos Formatos Curriculares establecidos en los diseños curriculares desde 2011, la promoción con tres materias y más recientemente la implementación del Nuevo Régimen Académico. En conjunto, estos dispositivos procuraron flexibilizar la gramática escolar del nivel secundario, reorganizando los saberes a transmitir; generando nuevas figuras pedagógicas (coordinadores de curso, horas institucionales, tutores, etc.); modificando criterios de selección docente, considerando al tiempo frente a estudiantes como una proporción del total del tiempo laboral; promoviendo nuevos modos de enseñanza y criterios de evaluación y promoción escolar.

Los dispositivos pedagógicos aludidos han tomado forma en el marco de múltiples programas ministeriales que promueven transformaciones en la organización del trabajo escolar, pero en términos de sistema se

vuelven periféricas a la estructura del nivel. Así, por ejemplo, para el caso de Córdoba los programas ministeriales en conjunto llegan solo a cerca del 40 % del total de escuelas en la provincia.¹¹ Un aspecto poco considerado sobre esta situación es la paulatina fragmentación de la oferta educativa con riesgos de profundizar formas latentes de desigualdad educativa.

Un denominador común en los dispositivos pedagógicos implementados durante los últimos años, sean nacionales y/o provinciales, es el supuesto según el cual, modificar la relación tiempos, contenidos, evaluación, mediante cambios del régimen académico, la creación de formatos curriculares y/o de programas educativos alternativos, producirán por sí mismos transformaciones en las prácticas escolares y de enseñanza. Sin embargo, es posible apreciar que una de las mayores limitaciones de estas propuestas se expresa, en los efectos de los diferentes ritmos y velocidades con que se producen procesos muy diferente entre sí: la incorporación de estudiantes al nivel; transformaciones en los modos de gestión escolar en el marco de políticas inclusivas, la renovación en las prácticas de enseñanza y la mejora de los desempeños escolares. Se movilizan allí (in) visibles articulaciones con los modelos de organización pedagógica institucional que inciden en la materialidad del hacer docente relativa a contenidos; formas de enseñar y evaluar; demandas sobre la acción cooperativa y colectiva entre docentes; y valoraciones de experiencias y aprendizajes de las y los estudiantes, sobre las cuáles se han producido políticas y discursos que regulan al trabajo docente. Esta multiplicidad de cuestiones debe considerarse como parte de las transformaciones en la organización tradicional del trabajo escolar y la estructuración de los procesos de escolarización en la escala del sistema.

Lo desarrollado hasta aquí nos permite sostener que, aunque la gramática organizativa fundante de la escuela secundaria continúa siendo dominante, debe convivir con múltiples alternativas organizacionales que crecen en su cobertura de la población estudiantil y se proponen atender problemas educativos generados en la modalidad común y/o renovar modos tradicionales de trabajo pedagógico. Se advierte también que, en los programas ministeriales implementados, la organización del trabajo escolar no tiene correlato con la organización laboral tradicional (tiempos, espacios, procesos) ni cuenta con referencias en la formación docente inicial para los modos de enseñanza propuestos. Nos referimos con ellos a la debilidad en la formación inicial, de espacios orientados a la gestión pedagógica del trabajo con la lógica de programas ministeriales y el desarrollo de criterios de rearticulación curricular en el marco de proyectos escolares. Complementariamente en la escala de producción y gestión de políticas educativas es posible apreciar que cada programa ministerial cuenta con dispositivos de asesoramiento y acompañamiento específicos, escasos y fragmentados entre sí, que realizan diferentes demandas a las escuelas que, en muchos casos, al contar con más de un programa, deben elaborar las articulaciones interinstitucionales, territoriales y pedagógicas que el Estado no ha podido construir. En conjunto, los factores señalados tienden a cristalizarse en procesos y tendencias que producen múltiples estallidos en las bases organizativas e identitarias del trabajo docente y se traducen en una alta heterogeneidad en los modelos organizativos de escolarización; una multiplicación de demandas y expectativas hacia el trabajo docente; valoraciones disímiles sobre las experiencias y aprendizajes que deben construir las y los estudiantes. En conjunto, estas cuestiones producen inestabilidades en los sentidos sobre los cuáles organizar las prácticas pedagógicas: se priorizan resultados o procesos; se trabaja individual o colectivamente; se privilegia el abordaje disciplinar o por temas/problemas, entre otras, que son tramitadas y resueltas de modos diferentes (y muchas veces desiguales) al interior de las escuelas. Frente a este escenario es posible sostener que la atención a los problemas en la escolarización secundaria mediante la multiplicación de programas ministeriales, corre el riesgo de cristalizar y naturalizar circuitos de escolarización de diferente calidad que deben ser objeto de análisis y reflexión. Este planteo no desconoce la relevancia de los aspectos atendidos por estos programas ni sus logros, pero advierte que ellos corren el riesgo de fragmentar el abordaje de los problemas y desafíos de escolarización, incrementando las tensiones entre organización escolar, organización laboral e institucionalización de nuevos modelos pedagógicos, que, en conjunto, debilitan el potencial igualador de las políticas educativas. En este sentido, la crisis del principio

de selectividad de la escuela secundaria con integración desigual se presenta desigualmente distribuida entre instituciones que cuentan con diversas condiciones, dinámicas y dispositivos de apoyo al trabajo de enseñar.

ABRIENDO INTERROGANTES SOBRE LAS IMPLICANCIAS DE LA CRISIS DEL PRINCIPIO DE SELECTIVIDAD EN LA ESCUELA SECUNDARIA

La hipótesis sobre la crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria con integración desigual presentada articula una dimensión histórica y otra estructural sobre los procesos de escolarización, contribuyendo así a discutir planteos según los cuáles las mayores tasas de escolarización se lograron a expensas de la calidad educativa, en el marco de programas curriculares desactualizados. Por otro lado, procura reconocer avances producidos en los esfuerzos de inclusión educativa y las transformaciones en los procesos de (des) igualdades educativas en diferentes ciclos de políticas públicas. De allí deriva sostener que la democratización del derecho a la educación no es un proceso lineal y continuo, sino que se compone por múltiples dimensiones con particularidades, dinámicas y temporalidades que deben analizarse relacionadamente para comprender la persistencia y mutación de las (des) igualdades educativas, en especial, las relativas a la dimensión pedagógica de los procesos de transmisión y de aprendizaje escolar. En este marco, consideramos que la categoría de organización del trabajo escolar resulta fértil para anudar análisis relativos a dimensiones escindidas en las investigaciones educativas, relativas a los modos en que interactúan modelos pedagógicos, organización de puestos de trabajo y principios de valoración de los desempeños estudiantiles con saberes y prácticas de docentes e instituciones.

Simultáneamente, se observa que las propuestas de cambio periférico en la organización del trabajo escolar supusieron que modificando la estructura (o gramática escolar) lo hacían también las prácticas de gestión y enseñanza. La experiencia ha mostrado que ello no funciona así porque, en tanto la organización del trabajo escolar remite simultáneamente a la organización del trabajo con las y los estudiantes por un lado y con las y los docentes por el otro (Gather Thurler; Olivier Maulini, 2010), su transformación no se resuelve con un nuevo organigrama ni con un conjunto de prescripciones, sino que requiere la alteración de disposiciones encarnadas en las prácticas, con historias de escolarización y trabajo previas que pueden presentarse como referencia, pero también obstáculos para su modificación.

En este artículo hemos intentado mostrar que la escuela secundaria es más democrática que décadas atrás, en tanto nuevas generaciones se han incorporado a ella, sin que implique un descenso de la calidad educativa. Se pueden apreciar, además, renovaciones cíclicas de su currículum y grandes esfuerzos por alterar modos tradicionales de organización escolar. Las apuestas por la inclusión conviven, sin embargo, con antiguas y nuevas desigualdades escolares y sociales. Superarlas requiere, junto a la mejora en las condiciones materiales de vida de las y los estudiantes junto a sus familias, es decir, menos pobreza y más empleo, otorgar centralidad a las políticas de enseñanza y las formas de relación con el saber propuestas. En este sentido, es tal vez, invirtiendo la lógica de razonamiento, que pueden superarse los núcleos duros de la desigualdad en la escuela secundaria, haciendo que las transformaciones en la organización del trabajo escolar, dialoguen de modo explícito, con los modelos de enseñanza promovidos y no, como hasta ahora, que tienden a pensarse y abordarse como compartimentos estancos. Tal vez allí radique uno de los modos pedagógicos necesarios de sostener para disminuir las desigualdades educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arroyo, M; Lichever, L.; Corvalán, T. (2019). *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria Argentina (2003–2018)*. Coordinación general de Daniel Pinkasz. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Baquero, R.; Terigi, F. y otros (2009). «Variaciones del Régimen Académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (7).
- Cardini, A. y D'Alessandre, V. (agosto de 2019). Transformar la educación secundaria. Metas estratégicas para transformar Argentina. Buenos Aires: CIPP
- Camilloni, A. (1991). «Alternativas sobre el régimen académico». *Revista Iglú*, 1. Buenos Aires.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Gather Thurler, M.; Maulini, O. (comp.) (2010). Cap. 15. «La organización del trabajo en los centros escolares». *La organización del trabajo escolar. una oportunidad para repensar la escuela*. Editorial Grao.
- Gather Thurler, M.; Maulini, O. (comp.) (2010). «Introducción. La organización del trabajo escolar. Cómo lograr su evolución a través de la reflexión». *La organización del trabajo escolar. una oportunidad para repensar la escuela*. Editorial Grao.
- Gutierrez, G.; Uanini, M. (2015). «Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970–2013)». *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE)*. Año 2 N°2, mayo, pp. 28–37. Disponible en: http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_2_2_gutierrez_uanini_secundaria_argentina_1970_2013.pdf
- Meyer, J. (2008). «Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual». Benavot, A. y Cecilia Braslavski. *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.
- Puiggrós, A. (2006). «Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885–1916)». *Historia de la Educación Argentina*. T. 1. Buenos Aires: Galerna
- Rigal, J.; Schoo, S.; Ambao, C. (2019). «El ingreso a la escuela secundaria / Un análisis de los sistemas de distribución de vacantes en Argentina». *Informes de Investigación N° 10*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE). Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/10_serie_investigacion_10.pdf
- Schoo, Susana (2014). Los Colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: Incidencias y variaciones locales (1863-1888). *Historia de la Educación. Anuario SAHE*. Vol. 15-N°2. 2014.
- Southwell, M. (enero–junio, 2011). «Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media». *Praxis Educativa*. 6(1), pp. 67–78. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/894/89419159007.pdf>
- Tedesco, J.C. (2006). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880–1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tedesco J.C. (comp.) (2015). «Conclusiones: Política Educativa: justicia social y responsabilidad por los resultados». *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (junio 2008). «Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles». *Propuesta Educativa*, 29(15–1), 63–71. Disponible en http://www.propuestaeducativa.flaco.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf
- Tyack, D.; Cuban, L. (2000). *En busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TYACK, David; CUBAN, Larry (1995): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: F.C.E.
- Veleda, C. (2010). «Metamorfosis de las desigualdades educativas. Política pública y polarización social». S. Torrado (dir.) *El costo social del ajuste II. Argentina (1976–2002)*. Buenos Aires: Edhasa.

NOTAS

- 1 Este artículo recupera resultados parciales de dos líneas de investigación. La primera de ellas corresponde al proyecto: *Entre políticas curriculares y nuevas modalidades institucionales de escolarización: la relación con el saber en la escuela secundaria*. Proyecto financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (Resolución 20220-233-E-UNC-SECYT#ACTIP9), Director: Gonzalo Gutierrez, Co-directora: Mónica Uanini. La segunda línea de investigación pertenece al Programa de Investigación: *La producción de la (des)igualdad educativa 1990-2020* desarrollado desde el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de la Provincia de Córdoba, dependiente de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. (ICIEC–UEPC). Desde dicho programa se han analizado en clave histórico política, las transformaciones en los procesos de escolarización desde fines de la década del noventa a la actualidad, reconstruyendo indicadores de sistema (repitencia, sobre-edad, desgranamiento, desempeños medidos por evaluaciones estandarizadas) y representaciones de los/as estudiantes de la escuela secundaria (mediante trabajos de encuestas provinciales). De este proceso han surgido un conjunto de publicaciones que se encuentran disponibles en <https://www.uepc.org.ar/conectate/la-produccion-de-la-desigualdad-educativa-en-la-provincia-de-cordoba/>
- 2 Hasta inicios del siglo XX se habían creado solo 17 Colegios Nacionales. La asistencia era mínima tanto en relación al total de habitantes como con respecto a quienes accedían a la escolaridad primaria. Así, por ejemplo, según el censo de 1895, menos del 10 % de quienes asistían a la escuela primaria accedían a la secundaria.
- 3 Camillioni (1991) ha propuesto entenderlo como «el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias que estos deben responder». Posteriormente, Baquero, Terigi y otros (2009) señalan que involucra al «conjunto de regulaciones (explícitas e implícitas) sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder».
- 4 Para tener una dimensión de la estabilidad de estas decisiones, cabe señalar que recién con el retorno de la democracia en 1983, se deja de lado en forma definitiva, la presencia de exámenes de ingreso a la escuela secundaria en la mayoría de los establecimientos educativos. Quedan aún, algunas marcas de la selectividad excluyente en colegios universitarios de algunas provincias, como, por ejemplo, en Córdoba, con los colegios Manuel Belgrano y Monserrat. Complementariamente, señalan Juan Rigal, Susana Schoo y Carolina Ambao (2019), es posible reconocer la presencia de otros criterios que operaban selectivamente tanto mientras se implementaron los exámenes e ingreso, como con posterioridad, relativos a ser hermano de algún o alguna estudiante y/o la cercanía geográfica del domicilio con el establecimiento.
- 5 Para el caso de la provincia de Córdoba, por ejemplo, se encuentran las escuelas del Programa Avanzado de Educación Secundaria con Orientación en TIC, conocidas también como escuelas PROA. En 2015 eran 18, en 2019 se ampliaron a 25 y en la actualidad, alcanzan a 41.
- 6 El reflejo más claro de ello se encuentra con la escuela en tiempos de cuarentena por el Covid-19. Allí se combinó el retorno de antiguas desigualdades con un número creciente y difícil de estimar, de estudiantes que interrumpieron su escolaridad, la heterogeneidad de acceso a conectividad y dispositivos digitales que profundizaron las desigualdades educativas junto a los esfuerzos del Estado por hacer frente a ellas por considerar la educación como un derecho.
- 7 En 1970 el 43 % de los adolescentes de 14 a 19 años trabajaba o buscaba trabajo, mientras que en 2001 lo hacía solo el 18 %. Según datos de Veleda (2010) la tasa neta de escolarización en el nivel secundario pasó del 32,8 % en 1970, al 42,3 % en 1980, incrementándose al 59,2 % en 1991 y al 66,1 % en 2001.
- 8 Como señala Meyer (2008) el análisis de las transformaciones curriculares en la segunda mitad del siglo XX permite apreciar el paso de saberes específicos, locales, concretos, asentado en datos fácticos memorizables a otros de carácter genérico que aluden a múltiples cuestiones, como los derechos humanos, el medio ambiente, la educación sexual integral, en el marco de propósitos formativos también diferentes. Los currículos ya no pretenden tanto la subordinación de los sujetos a una comunidad particular, local y nacional, sino que reconocen al estudiante como «individuo moderno, capaz de actuar (...) en un mundo globalizado» (420). En estas transformaciones emergen como preocupaciones pedagógicas los procesos de comprensión del saber por parte de los sujetos, el desarrollo de su autonomía, la relevancia de atender a sus intereses y las competencias y capacidades que logran desarrollar en su paso por la escolaridad.
- 9 Reflejo de ello, es la asignación de recursos entre 2015–2019. En un estudio realizado por CTERA se sostiene que mientras las acciones de formación docente se redujeron un 65 % en el presupuesto nacional, para el mismo período, mientras que, las del área de Información y Evaluación Educativo, se incrementaron en un 139,5 %.
- 10 Documento: “Sin Conectar Igualdad la brecha digital creció desde 2016”. Aportes para el debate. Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/sin-conectar-igualdad-la-brecha-digital-crecio-desde-2016-documento/>
- 11 Teniendo en cuenta que Córdoba en 2019 contaba con 884 unidades educativas y 145 anexos, que a los fines prácticos funcionan como escuelas también y que en 280 escuelas se implementan dispositivos provinciales y en otras 300

dispositivo/programas nacionales, podemos señalar que entre el 30 y 40 % de la oferta educativa se organiza mediante nuevas modalidades de escolarización.