

## LOS CAMBIOS EN EL FORMATO DE LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA: POR QUÉ SON NECESARIOS, POR QUÉ SON TAN DIFÍCILES<sup>1</sup>

Flavia Terigi (\*)

[37.972 caracteres]

[Para el editor: toda vez que se lo incluya, el término *curriculum* va en cursiva y sin tilde]

### Resumen:

El trabajo analiza rasgos de la organización de la escuela secundaria a fin de echar luz sobre las dificultades que sistemáticamente han enfrentado los cambios en el nivel. La clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase reciben especial atención, por constituir una estructura de difícil modificación. También se considera el efecto del debate no resuelto sobre la diversificación en la legitimación de los cambios de formato, y la insuficiente traducción de las decisiones políticas en orientaciones operativas. Compartiéndose la necesidad de que la escuela media sea profundamente reformulada, se argumenta que los cambios quedarán limitados a intenciones declamatorias si no se consideran con cuidado las restricciones que los cinco asuntos señalados imponen a los esfuerzos de transformación.

**Palabras clave:** escuela secundaria – política educativa – formato escolar

### Abstract:

This article analyzes some features of the organization of the secondary schools in order to enlighten the difficulties faced when changes are attempted. The classified *curricula*, professors' appointment by specialty and the organization of their job in school hours receive special attention, because they constitute a structure that is hard to change. The unsolved debate on the diversification of school format has effects on the legitimating of changes, as well as there are

consequences in the insufficient translation of the political decisions in operative orientation. Although the secondary school needs transformation, the article argues that changes will remain limited to bombastic intentions if the restrictions imposed by the whole five features are not considered.

**Key words:** secondary school – educational policy – school format

En la actualidad existe un fuerte consenso en la crítica a la escuela secundaria tal como la hemos conocido históricamente. Por su parte, desde hace tiempo los gobiernos de los países latinoamericanos procuran cambios en las instituciones del nivel. Los esfuerzos fueron especialmente importantes en la década de 1990, en un contexto de fuertes reformas educativas más generales que pusieron a la escuela media en el foco, y que estuvieron signadas por el ajuste estructural (Jacinto y Terigi, 2007).

La disconformidad con los resultados de estos cambios es evidente. En nuestro país, ha llevado a retomar la idea tradicional de la escuela secundaria como nivel, tras los efectos controvertidos de la implementación del ciclo polimodal. Ahora bien, a pesar de lo mucho que se ha dicho públicamente, no se ha realizado hasta el momento un balance suficientemente abarcativo de la reforma de la educación secundaria en la década de los noventa. En forma contemporánea a su desarrollo se produjeron abordajes críticos al cambio en la estructura del sistema educativo; el debate generado en 2006 en torno al proyecto de Ley de Educación Nacional permitió que se retomaran algunos de esos planteos. Pero falta un balance completo, tanto en términos de las dimensiones analizadas cuanto en términos de la diversidad de situaciones provinciales. Hemos llegado a discutir públicamente qué hacer “para adelante” sin un análisis riguroso de lo que sucedió “para atrás”; la ausencia de este balance conlleva importantes riesgos (Terigi, 2005).

La recientemente sancionada Ley 26.206 de Educación Nacional establece la recuperación de la educación secundaria como nivel y determina en su artículo 32 una serie de propuestas que en líneas generales es difícil no compartir: la revisión de la estructura

curricular del nivel, la generación de alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, la concentración institucional de las horas cátedra o los cargos de los/as profesores/as, la creación de espacios extracurriculares, entre otras propuestas. El propósito de este trabajo es alertar sobre las dificultades que presentan éstas y otras propuestas, a fin de alentar posicionamientos más informados de las autoridades educativas, de los especialistas, de los propios docentes y de sus representantes sindicales frente a las iniciativas que puedan generarse para el nivel secundario en nuestro país.

Para ello, el trabajo propone un conjunto de consideraciones sobre los rasgos de la organización de la escuela secundaria que pueden echar luz sobre las dificultades que sistemáticamente (y no sólo en los noventa) han enfrentado los cambios en el nivel. Cambiar el formato de la escuela media es posible, además de necesario, pero para ello es menester poner en foco los rasgos que pueden hacer obstáculo a las iniciativas de cambio y plantear las condiciones que deben considerarse frente a la complejidad que implica transformar la escuela secundaria. Compartiéndose y fundamentándose la necesidad de que la escuela media sea reformulada, y de que los rasgos más duros de su formato puedan ser revisados, se considera sin embargo que las iniciativas quedarán seriamente limitadas en sus alcances reales si no se analizan con cuidado las restricciones que el desarrollo histórico del nivel impone a las pretensiones de reformulación.

### **El patrón organizacional de la escuela secundaria argentina:**

En su desarrollo histórico, la escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase. Nos referiremos a cada una de estas disposiciones.

a) La clasificación del saber es un principio organizador de todo el sistema educativo, que tiende a fortalecerse a medida que se avanza hacia los niveles superiores. En lo que se

refiere a la escuela media, su *curriculum* es fuertemente clasificado. ¿Qué significa esto? Que los límites entre contenidos están claramente establecidos, de forma tal que la mayor parte de ellos se transmiten en unidades curriculares (las asignaturas) cuyas fronteras con las demás están claramente delimitadas (Bernstein, 1988). Aún en el caso de currículos que, por sus propósitos formativos, incluyen campos de saberes diferentes a los de la tradición académica (tal es el caso de la formación técnica), se observa que lo hacen respetando la clasificación del saber y generando en pocos años un patrón de estabilidad curricular. Debe tenerse en cuenta que la división del conocimiento que representan las asignaturas de la escuela secundaria se corresponde con la organización del saber propia de finales del siglo XIX; por lo cual el *curriculum* de la escuela secundaria afronta además una condición de anacronismo.

b) No es forzoso que un currículo clasificado requiera docentes especializados; el caso del nivel primario muestra que un currículo donde los límites entre las asignaturas también están claramente establecidos, ha sido confiado a docentes con formaciones generalistas. En el caso de la enseñanza secundaria, la correspondencia entre currículos clasificados y docentes especializados quedó tempranamente establecida por el principio de designación de los profesores por especialidad. El sistema formador de profesores, por consiguiente, se estructuró según la misma lógica; produce desde hace poco más de un siglo docentes que se han formado en especialidades claramente delimitadas (Jacinto y Terigi, 2007).

c) Al principio de designación por especialidad y a la clasificación del saber se le sumó un tercer rasgo constitutivo del nivel medio: la organización del trabajo docente por horas de clase. Mientras que el esquema propio de los niveles inicial y primario fue el del cargo docente, en la escuela secundaria la lógica del *curriculum* mosaico prevaleció como estructuradora del puesto de trabajo: los docentes fueron designados por horas de clase a dictar y la planta docente de las escuelas tendió a espejar la carga horaria de los planes de estudio. La colección de horas cátedra que es el puesto de trabajo de la mayoría de los profesores dificulta la concentración institucional -pues la unidad de designación no es el puesto en la escuela sino la asignatura-, además de que se excluye de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no sean las de dar clase.<sup>ii</sup> El régimen de trabajo de

los profesores aparece reportado en numerosos trabajos como uno de los principales problemas de la escuela media (por ejemplo, Aristimuño y Lasida, 2003; Barolli et al, 2003; Jacinto y Freytes Frey, 2004), y como productor de otros problemas igualmente graves como el ausentismo docente y la rotación del personal (Jacinto y Terigi, 2007).

En la educación secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un *trípode de hierro*, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar. Han existido, por ejemplo, iniciativas para atenuar la clasificación del *curriculum* o para incorporar electividad para los estudiantes, pero han tropezado con la composición de la planta docente y la organización de los horarios de trabajo de los profesores en distintas escuelas; se han planteado importantes cambios en la definición del puesto de trabajo de los profesores, como los proyectos de régimen de contratación por cargo docente, pero las iniciativas no han sido generales y, hoy en día, los docentes con mayor concentración institucional en el nivel medio no son los profesores, sino figuras como los preceptores u otros agentes de docencia indirecta; se ha procurado la incorporación de nuevas temáticas al *curriculum*, pero la falta de docentes formados en esas temáticas dejó incompleta la cobertura de los cargos o llevó a que la novedad de los contenidos se viera diluida.

Si bien transformar este trípode es siempre difícil, el diferente nivel de cobertura alcanzado por los distintos sistemas educativos plantea márgenes variables para hacerlo. Los países con altas tasas de cobertura de la educación media tienen un margen para la reorganización institucional mucho menor que los que aún deben promover su expansión: mientras que los primeros afrontan la presión de un profesorado voluminoso y un sistema formador ya estructurado, los segundos pueden generar nuevos modelos curriculares y organizacionales, dado que deben crear establecimientos y puestos de trabajo. Es importante señalar que, debido a la ampliación de la obligatoriedad escolar que establece la Ley de Educación Nacional y a las tasas netas de escolarización que presenta su nivel secundario,<sup>iii</sup> en Argentina los próximos años serán de expansión del nivel. El país se

enfrenta por ello con una oportunidad histórica, y es una decisión estratégica si la expansión se realizará con el modelo tradicional, tomando como base la actual estructura curricular y las formas descritas de organización y cobertura de los puestos de trabajo de los profesores, o se impulsarán transformaciones en la escuela media, tanto en los aspectos cualitativos de la formación que se ofrece a los adolescentes y jóvenes (otras asignaturas, otras propuesta formativas), como en los aspectos de la textura institucional que se requiere (profesores tutores, docentes responsables de curso, otras instancias pedagógicas de apoyo a la escolaridad) para que ningún adolescente sea redundante en nuestras escuelas, para que cada uno de ellos sea reconocido en su singularidad e incorporado a la trama institucional.<sup>iv</sup>

#### **Por qué se requieren cambios en la escuela secundaria:**

Transcurrida **en nuestro país** una larga fase de reformas a propósito de la implementación de la Ley Federal de Educación, no parece haberse producido una mejora de los aspectos críticos de la escuela secundaria, y los datos de retención y logros educativos tampoco son alentadores. Pero la vuelta atrás con el ciclo polimodal y la recuperación de la educación secundaria como nivel no deberían justificar posicionamientos conservadores: las críticas a lo sucedido en los noventa no deberían oscurecer nuestra mirada histórica en torno a los problemas que acumulaba el nivel secundario antes de la sanción de la Ley Federal de Educación. En la perspectiva que anima este trabajo, la escuela secundaria argentina requiere importantes transformaciones, y sería grave un repliegue que desautorizara la necesidad de promoverlas.

Mientras el nivel secundario incorporaba sólo a las capas medias de la población, su propuesta pedagógica, su formato organizacional y su *curriculum* se recortaban como legítimos. Si muchos estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela media no era “para todos”. La parte más formada de la población de nuestro país, que ha llegado a serlo debido a su paso triunfante por este nivel hoy cuestionado, compartió durante mucho tiempo aquella

aceptación. En cambio, en la actualidad se ha consolidado la exigencia de universalización de la escuela secundaria, y la “obligatoriedad subjetiva” (Braslavsky, 1999) de que ésta ha quedado revestida pone en cuestión su propuesta formativa al mismo tiempo que se aspira a extenderla a un mayor número de adolescentes y jóvenes. En este contexto, los cambios que se requieren en la escuela secundaria deberían apuntar a incrementar las posibilidades de inclusión de nuevos públicos y a mejorar la relevancia cultural y social del nivel para todos los y las jóvenes.

Ahora bien, las políticas y los análisis sobre la escuela media se encuentran en una suerte de encrucijada. Se plantea la necesidad y la obligación de universalizar la escuela media, promoviendo para este nivel un alcance como el que un siglo atrás se procuró (y en buena medida se logró) para la escuela primaria; pero estos planteos se producen en un momento histórico del desarrollo de nuestras sociedades y de nuestros sistemas educativos en el que ya no es tan fuerte la confianza en el sentido que tendría asistir a la escuela (Tiramonti, 2008), y en el que el formato escolar mismo se encuentra en cuestión aún para otros niveles que pueden exhibir mayores logros y en los que se deposita mayor confianza (como el inicial o el primario).

Junto con ello, se enfatiza la pluralidad de públicos a los que debería atender la escuela secundaria si hemos de procurar su universalización (Jacinto y Bessega, 2002). Según un análisis disponible en el SITEAL, en América Latina entre el 3 y el 20% de los adolescentes se encuentran al margen de la escuela y del trabajo. Los adolescentes provenientes de hogares con bajo nivel socioeconómico tienen más probabilidades de hallarse en esta situación, agudizando de este modo su vulnerabilidad social. Asimismo, la prevalencia de adolescentes al margen de la escuela y el trabajo es, en todos los países considerados en el análisis del SITEAL, más importante en las áreas rurales y entre las mujeres.<sup>v</sup> Frente a los desafíos que plantea la incorporación a la escuela media de los adolescentes y jóvenes excluidos, tropezamos casi al instante con los límites de los formatos históricamente desarrollados y se nos plantea genuinamente la pregunta acerca de qué es lo que queremos universalizar. No hay la menor posibilidad de que unas políticas que sólo busquen ampliar la cobertura del nivel secundario (construyendo más escuelas,

formando más profesores, distribuyendo más becas) alcancen la meta de la universalización, porque el formato tradicional hace tiempo que muestra sus dificultades para albergar nuevos públicos; sin desconocer el agravamiento de las condiciones de pobreza de vastos sectores de la población, hay también razones escolares, razones *pedagógicas*, por las cuales, en los últimos años, más vacantes en la escuela secundaria no han traído como consecuencia más egresados del nivel, mejor formados.

### **Por qué los cambios son tan difíciles:**

Si siempre el cambio en el formato escolar afronta dificultades sustantivas, éstas son mayores cuanto más se corresponden la estructura curricular, los puestos de trabajo y el sistema formador. En este aspecto, los niveles del sistema escolar presentan diferencias importantes y, consecuentemente, es distinta su permeabilidad al cambio. Como se dijo, en la educación secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase conforman un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar.

Son muchas las dificultades que se añaden a esta estructural que hemos identificado. Desechando toda pretensión de exhaustividad, preferimos concentrarnos en una: la que plantea el debate aún no resuelto sobre la necesidad o la conveniencia de diversificar los formatos institucionales de la escuela secundaria como una herramienta para la promoción de mayor justicia. Por insuficientemente desarrollado, el debate nos conduce de momento a una suerte de encierro argumental, y este encierro conspira contra las posibilidades de cambio. En efecto, los cambios en educación, además de ser procesos lentos y complejos, son sensibles a los movimientos y discursos legitimadores. En este registro, cabe señalar que la duda que se cierne sobre la capacidad **que tienen** las propuestas de diversificación de formatos **para** asegurar la justicia debilita su factibilidad.

Ha sido parte de la idea de *educación común* la extensión de un determinado formato, que durante cierto tiempo hemos llamado con inadvertida naturalidad “escolar”. En ese formato, ciertos rasgos, como el aula graduada (Tyack y Tobin, 1994), la clasificación del *currículum* (Bernstein, 1988) o la separación familia/escuela, llegaron a ser la manera estándar de entender la educación. Hoy en día, esa manera estándar de entender la educación conduce a una forma de argumentación contra la fragmentación y a favor de la unidad del sistema educativo que termina revirtiendo de manera conservadora sobre la posibilidad de pensar otros formatos posibles para la escolarización. Me refiero a la argumentación que, aun aceptando que la homogeneidad del sistema educativo es injusta, denuncia toda diferenciación como fragmentación y, por consiguiente, como desigualdad (Terigi, 2008).

Estoy trayendo aquí una discusión recurrente en política educativa que proviene del análisis del desarrollo histórico de los sistemas escolares. En tal análisis, el par *unidad/diferenciación* ha sido fértil, desde los primeros años de la recuperación democrática en nuestro país, para pensar problemas de justicia y para advertir que la unidad no es *per se* garantía de justicia (Braslavsky, 1985). Traigo estos conceptos a consideración porque quizá colaboren para llevar la discusión sobre los formatos escolares un paso atrás con respecto al punto en el cual parecería que hemos caído en una trampa de la que no sabemos cómo salir. “*Ese punto se localiza en una argumentación que, en resumidas cuentas, se presenta como sigue: la escuela pública ha sido uniforme, porque esa uniformidad se consideró durante mucho tiempo garantía de educación común; la debilidad institucional en los niveles centrales del Estado ha dado lugar a una creciente diversificación; la diversificación ha fragmentado la educación a tal punto que cuesta reconocerla como común; las propuestas de diversificación de los formatos terminan convalidando la fragmentación, de suyo productora de desigualdad*” (Terigi, 2008:218).

¿Qué le falta a esta argumentación? La memoria de que la homogeneidad ha sido productora de injusticia. A falta de esa memoria, toda diferenciación pasa a ser considerada productora de fragmentación y, por tanto, de injusticia. Como señala Perazza, en nombre de

este argumento se desestima por productora de fragmentación (y, con ello, de desigualdad) cualquier iniciativa de ruptura de la homogeneidad (Perazza, 2008).

En contraste, tanto por iniciativa institucional como por impulso de las políticas estatales, las escuelas secundarias de la región parecen ser escenario del despliegue de nuevas y variadas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad. Regímenes de asistencia liberada, proyectos de acción social en el barrio, fortalecimiento del grupo-clase como núcleo de aprendizaje cooperativo, pasantías en empresas del contexto local, reclasificación de los alumnos con sobreedad, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo, son algunas de las numerosas estrategias que diversos estudios encontraron en las escuelas (Jacinto y Terigi, 2007). El hecho de que resulten tanto de las iniciativas de las escuelas como del impulso de políticas estatales permite pensar que estamos en una etapa del planteo de los problemas de retención, inclusión y calidad en la que en diversos niveles tienden a priorizarse los mismos problemas.<sup>vi</sup>

Debería ser claro que no estamos considerando que la diversificación traiga sin más la justicia, ni desconociendo el riesgo sobre *lo común* que conlleva. Pero hace tiempo que no puede sostenerse, ni en términos teóricos ni en términos políticos, que la homogeneidad sea garantía de igualdad. Es necesario salir entonces del encierro argumental. Es claro que *lo común* (la escuela común, el *curriculum* común, el formato escolar común) ha sido nuestra manera de entender la igualdad durante décadas; pero hoy en día ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido y las mismas prestaciones, y adoptar idénticas estrategias pedagógicas equivale a privilegiar una equidad formal, teórica (Caillods y Hutchinson, 2001), frente a las condiciones necesarias para una igualdad real.

### **Los cambios de formato no son (sólo) cambios pedagógicos:**

Sostener la necesidad de cambios profundos en los formatos que asume la escuela para los adolescentes y jóvenes no autoriza a desconocer, minimizar o simplificar las

dificultades que entraña la adopción de formatos novedosos. Algunas son evidentes, en especial las relacionadas con la formación de los profesores en ejercicio y con la promoción de dinámicas institucionales de trabajo donde los alumnos y sus trayectorias tomen un lugar preponderante en las agendas de los equipos. Otros son menos evidentes, pero los análisis más agudos sobre los procesos de reforma los señalan con insistencia; nos referimos en particular a las dificultades que pueden encontrarse en la administración del sistema.

Ezpeleta señaló en su oportunidad que las disciplinas presumiblemente más próximas a la gestión –política educativa, administración y organización escolares- refieren sus aportes hacia las discusiones teóricas de sus campos de origen o hacia el conocimiento del marco político o jurídico que regula el funcionamiento de las escuelas y el sistema, con formulaciones en las que pocas veces caben los problemas de la operación del sistema (Ezpeleta, 1992). Los problemas de operación son, con todo, estratégicos en cualquier pretensión de cambio, y son numerosos los estudios de políticas concretas que muestran las restricciones que se plantean a las políticas en el terreno administrativo por desconocimiento de los puntos de contacto que transforman a la administración en condición o en obstáculo de los cambios organizacionales o pedagógicos. No se trata sólo de la “*compleja trama de la implementación*” (Almandoz y Vitar, 2008: 34), del modo en que la acción de los sujetos genera articulaciones a través de micropolíticas siempre locales (asunto que tiene toda su importancia), sino **de que el aparato institucional de administración requiere** que las decisiones políticas se traduzcan en orientaciones operativas en todos los niveles que sean necesarios para permitir la operación del sistema en la dirección que pretende la política.

La experiencia de algunas iniciativas de cambios en el formato escolar es ilustrativa a este respecto. Las aulas multiedad,<sup>vii</sup> por ejemplo -una opción que tiende a crecer (Veenman, 1995) y que **es defendida** en virtud de sus aparentes beneficios instructivos y sociales-, encuentran dificultades en las herramientas de gobierno de los sistemas escolares. Así, Nye *et al* han señalado el problema que se presenta a estas aulas frente a las evaluaciones estandarizadas, que son graduadas. Según hacen notar los investigadores, las pruebas estandarizadas obligan a los maestros de las aulas multiedad a dividir a sus

alumnos en grupos graduados en las instancias de evaluación (Nye et al, 1995), introduciendo en el momento de las pruebas una fragmentación de los grupos y de los contenidos ajena al marco usual de la experiencia pedagógica de los alumnos. Araujo e Oliveira (2002) señala, por su parte, la dificultad que se encuentra para valorar el impacto de los programas de aceleración<sup>viii</sup> a través de los datos agregados de la estadística educacional oficial, en tanto la situación educativa de los alumnos de estos programas no es captada adecuadamente mediante instrumentos estadísticos graduados. Así, en el caso del Programa “Acelera Brasil”, el autor señala que esta dificultad ha implicado la decisión de que los alumnos del programa no sean captados por los instrumentos convencionales, que son graduados. Lo que estos dos casos nos muestran es que una innovación en el plano pedagógico arrastra o debería arrastrar modificaciones correlativas en aspectos de la administración escolar (en los ejemplos, en la evaluación y la estadística), y que constituye un severo error de política educativa confinar estas otras modificaciones al terreno de lo meramente formal, o pensar que puede posponérselas para un momento posterior de la implementación.

En nuestro país, la administración educativa no está preparada para asumir sin dificultades cambios importantes en el formato escolar de la escuela media. Esto no se debe a un supuesto defecto de funcionamiento de las burocracias del Estado sino, por el contrario, a que están preparadas para el funcionamiento que se les ha exigido históricamente y a que es en ese funcionamiento donde han acumulado experiencia.<sup>ix</sup> Cambiarlo implica hacerse cargo de rediseñar los circuitos administrativos e intervenir en el saber acumulado, y ello conlleva una complejidad que alcanza detalles que pueden sorprender al reformador inadvertido.

Puede proponerse, por ejemplo, un currículo para la escuela media que interrumpa la tradición de clasificación fuerte mediante una estructura que incorpore propuestas de asignaturas más integradas; pero no puede hacérselo desconociendo que se requerirán docentes que las dicten, que habrán sido formados para la enseñanza de una asignatura clasificada (lo que plantea problemas de accesibilidad didáctica de la propuesta), y que generar listados de docentes<sup>x</sup> para estas materias menos clasificadas implica resolver

cuestiones de un nivel de detalle como los que llevan a determinar qué títulos serán válidos y cuáles no lo serán para hacerse cargo de la enseñanza de tales materias.

Una conclusión que espero que surja del análisis desarrollado en este trabajo es que el tipo de cambio que se requiere en el nivel secundario de nuestro país involucra una transformación profunda en el formato escolar que asumió históricamente el nivel, y que esa clase de transformación es extremadamente difícil, tanto que ha sucedido unas pocas veces en la historia de la educación general (Terigi, 2004). No se trata de desesperanzarse, sino de no engañarse acerca de la complejidad. Desconocerla es colocarnos en el camino del voluntarismo y poner las condiciones para la producción de una nueva frustración.

(\*) Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigadora del Proyecto PICT2005 33531. Fue Subsecretaria de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (junio de 2003- abril de 2006). [Editor: dice “fue Subsecretaria” y no “ex Subsecretaria” porque no soy Ex nada, sino que fui Subsecretaria]

[fterigi@cefiec.fcen.uba.ar](mailto:fterigi@cefiec.fcen.uba.ar)

[fterigi@ungs.edu.ar](mailto:fterigi@ungs.edu.ar)

#### **Bibliografía citada:**

ALMANDOZ, María Rosa y VITAR, Ana, “Caminos de innovación: las políticas y las escuelas”, en ALMANDOZ, María Rosa et al, *Gestión de innovaciones en la enseñanza media. Argentina/ Brasil/ España*, Buenos Aires, Santillana, 2008.

ARAUJO E OLIVEIRA, João Batista, “Correção do fluxo escolar: um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000)”, en: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, Julio de 2002, pp. 177- 215.

ARISTIMUÑO, Adriana; LASIDA, Javier, *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*, París, UNESCO- IIEP, 2003.

BAROLLI, Elisabeth; DA SILVA DIAS, Francisco Carlos y ALMEIDA de SOUZA, Cristina, *La Educación media nocturna en San Pablo, Brasil: estudio de caso*, París, UNESCO- IIEP, 2003.

BRASLAVSKY, Cecilia, *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano, 1985.

BRASLAVSKY, Cecilia, *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

BERNSTEIN, Basil, *Clases, códigos y control*, volumen 2, Madrid, Akal, 1988.

CAILLODS, Françoise y HUTCHINSON, Francis, "¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad", en BRASLAVSKY, Cecilia (org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, IIEP-UNESCO, Ed. Santillana, 2001.

EZPELETA, Justa, "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica", en EZPELETA, Justa y FURLÁN, Alfredo (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992.

JACINTO, Claudia y BESSEGA, Carla, "Un lugar en el mundo. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social", en FORNI, F. (comp.) *De la exclusión a la organización, hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense*, Buenos Aires, ediciones CICCUS, 2002. Pp 121-169.

JACINTO, Claudia y FREYTES FREY, Ada, *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*, París, IPE – UNESCO, 2004.

JACINTO, Claudia y TERIGI, Flavia, *¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?*, Buenos Aires, IPE- Santillana, 2007.

NYE, B. A. et al, “Are Multiage/Nongraded Programs Providing Students with a Quality Education? Some Answers from the School Success Study”, Paper presentado en la *Annual Conference on Creating Quality Schools*, 4th, Oklahoma City, abril de 1995, documento electrónico: [www.ericdigests.org/2003-2/edades.html](http://www.ericdigests.org/2003-2/edades.html), acceso 15 de febrero de 2008.

QUIROZ ESTRADA, Rafael y WEISS, Eduardo (2005), “Balance y perspectivas de la reforma de la educación secundaria en México”, en WEISS, Eduardo, QUIROZ ESTRADA, Rafael y SANTOS DEL REAL, Annette (2005), *Expansión de la educación secundaria en México a partir de la reforma educativa. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*, París, UNESCO- IIEP.

PADAWER, Ana, “Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivos de escolarización”, en: *Propuesta Educativa*, n° 28, Buenos Aires, FLACSO, 2008. Pp. 67/ 74.

PERAZZA, Roxana, “Lo político, lo público y lo educativo”, en PERAZZA, Roxana (comp.), *Pensando lo público: reflexiones sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires, Aique, 2008.

TERIGI, Flavia, “Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional”, en TEDESCO, Juan Carlos (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IPE Unesco, 2005.

TERIGI, Flavia, *El cambio curricular en la enseñanza básica: perspectiva histórica y problemas prácticos*, ponencia en el Tercer Encuentro Internacional “El *curriculum* en la enseñanza básica”, organizado por Editorial Santillana con auspicio de la Secretaría de Educación Pública de México, México DF, 27 y 28 de febrero de 2004.

TERIGI, Flavia, “Lo mismo no es lo común: la escuela común, el *curriculum* único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común”, en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela, *Pensar lo común*, Buenos Aires, Del Estante, 2008.

TIRAMONTI, Guillermina, “Mutaciones en la articulación Estado- sociedad. Algunas consideraciones para la construcción de una nueva agenda educativa”, en PERAZZA, Roxana (comp.), *Pensando lo público: reflexiones sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires, Aique, 2008.

TYACK, David y TOBIN, William, “The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?”, en: *American Educational Research Journal* (31) 3, 1994. Pp. 453/ 479.

VEENMAN, Simon, “Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis”, en: *Review of Educational Research*, Vol. 65, No. 4, 1995. Pp. 319-381.

**Con formato:** Fuente: Times New Roman, 12 pto, Inglés (Estados Unidos)

**Con formato:** Justificado, Espacio Después: 18 pto, Interlineado: 1,5 líneas

**Con formato:** Fuente: Times New Roman, 12 pto, Inglés (Estados Unidos)

**Con formato:** Fuente: Times New Roman, 12 pto, Inglés (Estados Unidos)

**Con formato:** Fuente: Times New Roman, 12 pto, Inglés (Estados Unidos)

<sup>i</sup> Este trabajo se inscribe en las producciones del Proyecto de Investigación PICT2005 33531 “Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar”, que se desarrolla desde mayo de 2007, dirigido por Ricardo Baquero e integrado por investigadores de la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional de General Sarmiento.

<sup>ii</sup> La excepción a esta situación se plantea en las escuelas de la modalidad técnica, que tempranamente incorporaron la figura del maestro de taller estructurada con la lógica del cargo, y no de la colección de horas.

---

<sup>iii</sup> Según la Encuesta Permanente de Hogares, la tasa bruta de escolarización secundaria en el segundo semestre de 2006 era del 76% para el total de los conglomerados. El estadístico se basa en los microdatos provenientes de la EPH (INDEC).

<sup>iv</sup> Los márgenes de decisión, sin embargo, serán muy diferentes en las distintas provincias. Jurisdicciones que, como la Ciudad de Buenos Aires, tienen un nivel secundario ampliamente expandido, tendrán un margen para la reorganización institucional mucho menor que provincias que deban promover una fuerte expansión de la enseñanza secundaria, y que por tanto tendrán que crear establecimientos (Terigi, 2005).

<sup>v</sup> SITEAL es la sigla de *Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina*, un programa que desarrollan en forma conjunta el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - Buenos Aires (IIPE - UNESCO, Sede Regional Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Este Programa está orientado a monitorear la inequidad en el acceso y en los logros educativos de la población, así como el impacto de la educación en la calidad de vida de las familias y en la dinámica social.

Los datos que se incluyen en este artículo fueron tomados de <http://www.siteal.iipe-oei.org/datosdestacados/detalle.asp?DatoDestacadoID=27>. [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2008]

<sup>vi</sup> En nuestro país, dos iniciativas recientes han hecho del formato escolar un asunto a considerar para poder atender al problema del fracaso escolar en la escuela media, y a su vez están trabajando sobre dificultades anteriores encontradas en el nivel para la atención de la población escolar vulnerable. Se trata de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires y de las Escuelas Secundarias Básicas (ESB) de la Provincia de Buenos Aires. En el primer caso, la experiencia surge a partir de los altos índices de desgranamiento en los primeros años del nivel secundario, lo cual llevó al diseño de un dispositivo específico para la reincorporación de quienes, habiendo ingresado al nivel, se encuentran desescolarizados. En el caso de las ESB, surgen como alternativa a las dificultades que presentó el Tercer Ciclo de EGB y a la comprobación de que, a pesar del significativo aumento de la inclusión, los índices de desgranamiento son muy altos.

Mientras la experiencia de las ESB es demasiado reciente para poder elaborar un juicio sobre sus logros y dificultades, las Escuelas de Reingreso han sido analizadas en una investigación cuyos resultados se presentan en este número de *Propuesta Educativa*. [Para el editor: consignar el título del artículo y las páginas en que se encuentra]

<sup>vii</sup> Tanto las aulas multigrado como las multiedad son agrupamientos donde los estudiantes de dos o más grados están a cargo de un mismo maestro al mismo tiempo. Pero, mientras que las clases multigrado son usualmente formadas por razones administrativas y financieras, las clases multiedad usualmente se basan en motivos pedagógicos y didácticos (Veenman, 1995).

---

<sup>viii</sup> Propuestas generalmente destinadas a alumnos y alumnas con desfase con respecto a la edad teórica correspondiente a los grados escolares que cursan. *Propuesta Educativa* incluyó en su número 28 un artículo referido a experiencias de este tipo (Padawer, 2008).

<sup>ix</sup> Considero que debería cuestionarse más frecuentemente el uso peyorativo del término *burocracia*, así como defenderse la idea de una organización profesional al servicio de los intereses públicos en el Estado.

<sup>x</sup> He aquí otro concepto, el *listado de docentes*, sobre el que se vuelcan consideraciones disvaliosas que encubren grandes cuotas de desconocimiento. Un listado de docentes autorizados para dictar una materia es el resultado de un proceso de concurso. Lo que sucede es que, mientras el orden de mérito de un concurso universitario se limita a tres o cuatro profesores, en el sistema escolar, masivo por definición, el orden de mérito abarca decenas y aún cientos de docentes. Si hay –digamos– tres mil secciones de escuela secundaria en una provincia de mediano tamaño, un listado de profesores de matemática puede contener sin dificultades unos setecientos profesores. Sólo por eso, el concurso docente en el sistema educativo toma *forma final* de listado.