

LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN: ENTRE MODELOS GLOBALES Y PRÁCTICAS LOCALES DE ESCOLARIZACIÓN¹

Felicitas Acosta UNGS/UNLP/UNSAM

Presentación

Este texto es el resultado de una presentación realizada durante la Reunión Científica: "La Investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década (RIES)" organizada por Flacso los días 21 y 22 de Mayo de 2013. Su punto de partida proviene de la propuesta de los organizadores de la reunión: "...discutir sobre las categorías y los enfoques, su utilidad, sus límites y potencialidades, así como los supuestos que están guiando nuestros procesos de investigación y de diálogo sobre la escolarización en el nivel medio". La finalidad del texto es explicitar supuestos, categorías y enfoques de las investigaciones realizadas sobre la escuela secundaria. De esta manera, el texto no presenta resultados de investigación sino más bien una reflexión sobre la forma en que se está construyendo este objeto de investigación.

En función de la demanda antes señalada, este trabajo tiene tres objetivos generales:

- Presentar los supuestos desde los que se construye el objeto "escuela secundaria".
- Proponer el enfoque histórico comparado por su potencial generalizador y explicativo para comprender el objeto "escuela secundaria" en la Argentina.

1 Se agradecen los lúcidos comentarios de Gabriela Diker tanto al texto escrito como a su presentación oral durante las jornadas.

- Revisar algunas categorías de la Educación comparada y de la Historia de la educación que se consideran pertinentes para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina.

El texto se organiza en cuatro partes formuladas en torno a preguntas a través de las que se intenta dar cuenta de los objetivos planteados. La primera refiere al origen de la selección del enfoque a proponer (un breve rastreo sobre la base de investigaciones anteriores en las que se destacan marcas o momentos de relevancia). La segunda parte toma los supuestos desde los que se parte para estudiar la escuela secundaria y avanza sobre el enfoque histórico comparado como forma de atender dichos supuestos. La tercera revisa el uso de ciertas categorías utilizadas para estudiar la escuela secundaria y su potencial aporte al enfoque propuesto. En la última parte se presentan algunos resultados de la investigación en términos de las preguntas de investigación que habilita un enfoque de este tipo y las herramientas que ofrece para el análisis de las políticas dirigidas hacia el cambio en la escuela secundaria.

1. Un recorrido sobre las producciones como operación de recorte: del objeto “escuela secundaria” al par expansión/modelo institucional

A fines del año 1999 el IIPE UNESCO Buenos Aires realizó uno de sus primeros seminarios bajo el título “La educación secundaria: cambio o inmutabilidad”. Una de las organizadoras de ese evento e impulsora del título fue Cecilia Braslavsky. Quien escribe este texto era en ese momento asistente de investigación de Braslavsky y colaboró en uno de los textos que ella presentó en dicho seminario sobre los procesos de cambio de la educación secundaria en América Latina. El intercambio realizado en torno de la producción de ese texto de Cecilia fue, sin duda, un insumo para interrogantes propios que luego se plasmarían en proyectos de tesis e investigación.

Visto de manera retrospectiva pueden destacarse dos: por un lado, el problema del cambio en la escuela secundaria –o, más bien, ¿de dónde viene la idea de inmutabilidad de una institución que pareciera destinada al fracaso?; por otro lado la necesidad de mirar más allá de la experiencia local para intentar comprender el isoformismo pedagógico en buena parte de las políticas de esos años destinadas a dicha escuela –¿es sólo el contexto (por ejemplo “los ‘90”) lo que está detrás de ese isomorfismo?; qué otros elementos pueden ser pensados como causas comunes frente a respuestas políticas parecidas?–.

Probablemente algunos de estos interrogantes tenían su origen en una etapa anterior en la producción de conocimiento sobre la escuela secundaria de la que Cecilia Braslavsky también fue responsable: el Programa Nacional de la Enseñanza Media (PNEM) del área de Educación de la Flacso. El foco allí estaba puesto en las funciones sociales de los sistemas educativos y las características estructurales de segmentación, desarticulación y subsidiarización de dichos sistemas (en las que la escuela secundaria ocupaba un lugar preponderante) como origen de los circuitos educativos en el sistema educativo argenti-

no y la consecuente discriminación en la distribución de los saberes.

Volviendo hacia el escenario de fines de los años '90, el problema universal (tal como está definido en el libro "La discriminación educativa" de Cecilia Braslavsky, 1985) no estaba ya planteado en términos de funciones sociales y efectos de los sistemas educativos (por su propia lógica interna) sino más bien en la relación con el contexto. Decía Braslavsky en "La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?" (2001): "...en el contexto actual existe mucho más cambio que inmutabilidad, y que esos cambios requieren que se encarren profundos procesos de innovación y de reforma en la educación secundaria" (p. 468). Y proponía para ello una revisión de los antecedentes de los procesos de reforma (y sus efectos sobre las instituciones y los actores; señalado en su momento por Daniel Pinkasz citado en Braslavsky, op.cit.) así como una renovación de las categorías para diagnosticar los problemas micro.

Algunos de estos aspectos fueron retomados hacia el año 2003 en un proyecto de investigación sobre escuelas secundarias en la Ciudad de Buenos Aires. La búsqueda de alternativas pedagógicas comunes frente al fracaso de las escuelas llevó a indagar sobre el movimiento de las "Escuelas Eficaces", un movimiento de origen anglosajón, con variantes institucionalistas francesas y con desarrollo creciente durante esa década en la literatura e investigación iberoamericana. ¿Podría un marco de ese tipo –pensado para cualquier tiempo y espacio pedagógico- sostenerse en el caso de escuela secundarias de sectores populares de una ciudad como Buenos Aires? (Acosta, 2008).

A los efectos de este escrito, una de las conclusiones más interesantes del estudio, desde ya sin ninguna novedad para la Pedagogía, fue el carácter limitado de ese tipo de marco prescriptivo para explicar las posibilidades del cambio en la escuela secundaria en cada caso particular. Allí entonces emergió la necesidad de considerar las dimensiones históricas de aquello que se estudiaba como institución "escuela secundaria". En ese momento el problema fue planteado y resuelto en términos del concepto más abarcador de dispositivo escolar (Acosta, op.cit.).

Estudios posteriores realizados desde una perspectiva comparada (Acosta, 2011 a y b) permitieron corroborar la existencia de problemas comunes en el mundo occidental en relación con el par masificación-formato de la escuela secundaria (es decir, ciertas características de su organización que estarían asociadas a la dificultad para asegurar trayectorias exitosas para todos los estudiantes). Tal como ya había sido destacado en el seminario de IPE UNESCO Buenos aires del año 1999 fueron las políticas (las reformas) las que daban cuenta del desajuste entre la obligatoriedad (forzar la expansión) y el formato. En esta ocasión el problema fue reformulado en términos de otro par: expansión-modelo institucional.

¿Qué respuestas se encontraban para explicar dicho problema? Tanto en el plano nacional como en el plano internacional el argumento para explicar la expansión junto con la incorporación y expulsión de alumnos a la vez –como lo definiéramos hacia el año 2008

(véase Acosta 2011 a y 2012²)-, fue que la escuela media era una institución pensada para la formación de elites que accedían a la Universidad². Y, tal como se sostenía desde los años '70, ésta forma de organizar la institución estaba en crisis en tanto ya no ingresaban a ella, al menos no solamente, los llamados "herederos" y "becarios"; ingresaban nuevos sectores sociales con un capital económico y cultural diferente al que la institución solía recibir.

Las características sociales de los nuevos alumnos, los déficit en cuanto a su capital social y cultural y su impacto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje eran el objeto principal de estos trabajos. Hacia el año 2008 era mucho menor la reflexión sobre la influencia de determinados aspectos de la organización institucional en la configuración y expansión de la escuela secundaria y su relación con las características que adoptó dicha expansión (aún cuando desde las políticas se percibía que el problema estaba en esa relación). Una excepción aunque todavía vinculada con el contexto (en términos de "mundo del trabajo" podría ser el trabajo de María Antonia Gallart, *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, 2006).

Se detectan también en ese momento los resultados de dos grupos de investigación. Por un lado el grupo de investigación de UNQUI coordinado por Flavia Terigi y Ricardo Baquero, particularmente el desarrollo de la categoría de trayectoria educativa y su relación con el concepto de régimen académico (Terigi, 2008). Por otro lado, las producciones del grupo Viernes de Flacso (2008) cuyas reflexiones comenzaron indagando sobre las nuevas funciones sociales de la escuela secundaria –la discusión sobre el sentido en un seminario realizado en 2005 (véase Tiramonti 2004 y Tiarmoni y Montes, 2008)- hasta llegar a la preocupación por la forma escolar de dicha escuela.

El relevamiento de esta tendencia en las respuestas junto con los resultados de las investigaciones previas llevaron a la formulación de dos proyectos de investigación en perspectiva histórico comparada en la UNGS. Uno de ellos, en el marco de un proyecto PICT Bicentenario (proyecto 2010 2214), permitió precisar el concepto de modelo institucional al encontrar una referencia en el desarrollo local propuesto por Flavia Terigi (ibid)–también miembro de ese proyecto PICT –con la conceptualización del "régimen académico de la escuela secundaria". Allí se definió con mayor precisión el problema de desarticulación entre la expansión de la escuela secundaria y la persistencia de ciertos "arreglos institucionales" (el trípode de hierro en términos de Terigi, ibid.) que podrían ser la causa de su fracaso (o de su inmutabilidad).

En síntesis el recorrido arriba reseñado permitió:

- Detectar problemas recurrentes en el plano internacional y en el plano local en la relación entre expansión e institución escuela secundaria.

2 La idea de incorporación y expulsión simultánea en la historia de la escuela secundaria argentina la presentamos en dos jornadas en 2008: Primeras jornadas de Doctorado de Flacso Argentina y XV jornadas de Historia de la educación de la Sociedad Argentina de Historia de la educación (Sahe, Salta 2008; publicada en actas de congreso en internet ese mismo año). Luego fue revisada y publicada bajo la forma de artículos en 2011 y 2012.

- Detectar áreas de vacancia para explicar esos problemas recurrentes (particularmente por el énfasis en el enfoque sociológico).
- Detectar respuestas políticas similares en distintas escalas (internacional, regional, local) para dar respuesta al problema expansión/institución escuela secundaria.
- Detectar los límites de la transferencia de marcos prescriptivos presentados como globales para explicar casos particulares y la necesidad de la producción de categorías con componente local.

Una forma de atender este conjunto de situaciones se encontró en la construcción de un marco histórico comparado que pusiese énfasis en la relación entre tendencias de internacionalización y prácticas de localización (en términos de producción de conceptos con potencial explicativo de los casos) para dar cuenta del par expansión/modelo institucional. La relación entre lo internacional y lo local –o lo global y lo local- remite al problema del contexto: tratar de comprender la confluencia de prácticas y objetos que entran en contacto en procesos de constante mutación (Sobe y Kowalczyk, 2012). La construcción de un marco de este tipo partió de algunos supuestos.

2. Supuestos, enfoque y escuela secundaria: del objeto a las tendencias históricas y sistémicas

Este apartado presenta los supuestos y el enfoque desde el que se propone estudiar el objeto escuela secundaria en relación con el problema expansión/modelo institucional. Propone para ello una serie de supuestos a través del uso de la literatura referida al tema, la consideración de la dimensión histórica y sistémica y el enfoque histórico comparado como una manera de adoptar dichas dimensiones.

En relación con los supuestos, se parte de la tesis del proceso de internacionalización de ideas y modelos en la configuración de los sistemas educativos en general y la escuela secundaria en particular. El concepto de internacionalización, tal como lo desarrolla Schriewer (2002; 2011), refiere al proceso de migración, de difusión y de recepción transnacional, proceso constituido históricamente en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011). Supone, al mismo tiempo, la difusión global de modelos educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural (Schriewer, 2011).

Respecto de la configuración de los sistemas educativos y la escuela secundaria se toman como puntos de partida los siguientes procesos de internacionalización:

- El triunfo de un formato escolar a fines de siglo XIX bajo las variables de la estataización, la simultaneidad, la gradualidad, la constitución de nuevos oficios (docentes y alumnos).

- La articulación de instituciones educativas bajo procesos de sistematización y segmentación como matriz de configuración de los sistemas educativos (Mueller, Ringer y Simon, 1992).
- La configuración de la escuela secundaria como institución con rol diferencial en el proceso de segmentación educativa a partir dos elementos: su propio modelo institucional (una forma organizacional –la gramática de la escolarización-, una forma pedagógica –la localización de esa gramática- y una historia institucional –la escuela secundaria como institución receptora de la práctica de los colegios humanistas-) y su expansión a partir de modelos institucionales con funciones de instituciones determinantes (Steedman, 1992).

Estos supuestos forman parte del conocimiento acumulado sobre el objeto “escuela secundaria”. Son supuestos que se ubican en dos dimensiones: la sistémica y la de la mediana y larga duración respecto de los procesos de escolarización (segundo elemento mencionado al comienzo de esta apartado para el estudio de la escuela secundaria). El relevamiento de la literatura local que, al menos hasta hace unos años, atendía el problema bajo estudio permitió detectar cierta ausencia en la consideración de estas dimensiones (consideradas clave para entender el objeto en la literatura internacional). En el estudio de los sistemas educativos las dimensiones sistémica y de mayor duración van juntas. ¿Porqué considerar estas dimensiones para el estudio de la escuela secundaria?

En primer lugar porque tanto la escuela secundaria como los propios sistemas escolares son producto de largos procesos de sedimentación institucional (una conjunción de herencias e invenciones que comienza en el siglo XI, cobra forma entre los siglos XV y XVI y se estabiliza entre los siglos XVIII, XIX y mediados del siglo XX). Es claro que esto no quiere decir que para comprender la escuela secundaria haya que remontarse a las Escuelas catedráticas y a los Colegios humanistas pero sí adoptar el uso de categorías que reflejen este proceso de herencia (como se verá más adelante es la función que cumplieron categorías tales como gramática de la escuela o forma escolar -aunque en el uso local se las haya desprendido de ese origen).

En segundo lugar porque la escuela secundaria adquiere sus funciones específicas cuando se sistematiza. Por ejemplo puede decirse que por procesos de herencia institucional el modelo de institución sobre el que se originó la escuela secundaria (los colegios humanistas del siglo XV) siempre distribuyó un tipo de contenido con función selectiva pero esa selección se transformó en segmentación sólo una vez que ese tipo de institución (en una reactualización, recreación o cuasi invención) formó parte de un sistema. Lo mismo ocurrió en la relación con la Universidad: el carácter propedéutico era algo que ya estaba en las Facultades de Artes del siglo XIII; es recién cuando se crearon exámenes de entrada a la Universidad o de finalización de bachillerato para acceder a esa institución cuando la función de la escuela secundaria quedó ligada a la de formación para los estudios universitarios (la succión desde la Universidad). Ubicar a la escuela secundaria como objeto de estudio en el marco del sistema educativo habilita explicaciones dinámicas sobre su funcionamiento (es decir, como parte de procesos de escolarización –la cuestión de las trayectorias-, en relación con las demandas y vacancias de otros niveles educativos y sus

instituciones, en articulación –o no- con esas instituciones y niveles).

Sabido es que en la producción académica del campo local de las Ciencias de la educación escasean los estudios que adopten esta perspectiva. Ya sea desde la Historia de la Educación o desde la Política Educacional es difícil encontrar trabajos que al menos tomen una mediana duración (que es la de los sistemas educativos) e intenten explicar al sistema en su conjunto. El principal problema de esta lectura es que muchas veces busca explicar el todo desde la parte –un caso dentro de un tipo de institución, una reforma, una variación- y esto no siempre resulta apropiado para un objeto como el sistema educativo, que se configura sobre la base de la articulación interinstitucional en un proceso de, al menos, 100 años.

Una excepción podría ser el clásico trabajo de Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina* (1986) con su hipótesis sobre la función política de la escuela secundaria (bien discutida en Legarralde, 2000), pero más allá de aquella historia macro política de los clásicos manuales de historia de la educación (Manganiello, 1980; Solari, 1987) o de la lectura más levemente orientada hacia una historia social (o más político sociológica que social) de Tedesco (op.cit), es difícil encontrar estudios con este carácter de comprensividad en la Historia de la educación argentina y, sobre todo, estudios que piensen la configuración del sistema desde su racionalización burocrática (Ringer, 1979) y los efectos que ésta tiene sobre el propio sistema.

Nuevamente un ejemplo puede ser la manera de enfocar el estudio sobre la escuela secundaria: son muy pocos los trabajos que miran a esta escuela y a este nivel educativo desde el lugar que ocupó y ocupa en el sistema educativo. Esto es relevante en la medida que muchos de los problemas de la escuela secundaria se vinculan con su falta de especificidad dentro del sistema. La ausencia de una ley hasta el año 1993 en la Argentina o las históricas discusiones en torno de los fines de la escuela secundaria –preparatoria para la Universidad, vinculada al mundo del trabajo, con pérdida de sentido, entre otros- dan cuenta de ello.

En este punto es bastante llamativo el escaso uso local de algunos autores de referencia en la bibliografía internacional desde finales de los años '70 para estudiar los sistemas educativos ubicados en su correcta dimensión (la mediana y larga duración). Nos referimos por ejemplo a los trabajos que parten del análisis de variables macro sociales para estudiar la configuración de los sistemas educativos pero que focalizan sobre el comportamiento de las variables propiamente educativas: Archer, 1977; Ringer, 1979; Green, 1990; Mueller, Ringer y Simon, 1992; Kaelbe, 2011 y Wiborg, 2009). Allí se recupera la mediana duración para entender el proceso de configuración de los sistemas educativos en directa relación con la formación de los estados modernos en general y con el estado nación en particular. Pero en todos ellos, la variable sistémico-pedagógica no sólo entra en diálogo con el "contexto" sino que adquiere identidad en términos de una dinámica que le es propia.

Pensar al sistema educativo argentino desde la configuración del sistema educativo mismo abre una ventana para indagar sobre los "efectos sistema": ¿qué ocurre cuando

las instituciones educativas –dispersas entre sí hasta fines del siglo XIX- se articulan en función de recorridos que suponen canales de distribución de saberes (y de vidas –o trayectorias-); qué ocurre con esas instituciones y las nuevas que se van configurando, qué mandatos incorporan, bajo qué modelos institucionales, bajo qué patrón de organización pedagógica? .

Finalmente, y a partir de las vacancias señaladas en el estudio sobre la escuela secundaria, se propone un enfoque para atender los supuestos y las dimensiones arriba mencionadas (lo sistémico y la duración). En el campo local de las Ciencias de la Educación, y por distintos motivos que no son objeto de este escrito, tuvo poca relevancia la disciplina de la Educación comparada (a diferencia de lo que ocurrió en buena parte de Occidente desde fines del siglo XIX). La pregunta era: ¿qué enfoque podía ofrecer la producción teórico metodológica de esta disciplina para el objeto “escuela secundaria” frente al problema expansión/modelo institucional?

Uno de los aspectos interesantes de la Educación comparada es que se constituye como disciplina en el momento de configuración de los sistemas educativos (de hecho algunos trabajos proponen la idea de la propia disciplina como promotora del establecimiento de esos sistemas; véase Sobe, 2011). A su vez, es una disciplina que se origina en una práctica de fines del siglo XVIII y del siglo XIX: la pedagogía del viajero. Confluyen en ella entonces dos aspectos importantes respecto de los supuestos que aquí se señalaron: el carácter sistémico de los procesos de escolarización y cierta internacionalización de esos procesos y ese carácter (al menos desde el siglo XVIII en adelante).

La disciplina es sumamente amplia y tiene un grado de diversificación importante y casi inabordable. A los efectos de este escrito interesa destacar dos perspectivas dentro de la Educación comparada que se consideraron pertinentes para comprender mejor la señalada recurrencia de problemas en el plano internacional y en el plano local en la relación entre expansión e institución escuela secundaria.

Una es la perspectiva del sistema mundial³ cuyos autores de referencia son John Meyer y Francisco Ramirez de la Universidad de Stanford (2002) y cuya teoría se conoce en la Educación Comparada como Teoría de la Cultura mundial (World Culture Analysis). La idea central de estos autores refiere a la institucionalización mundial de la educación como una fuerza dinámica a analizar.

3 De acuerdo con Arnove (2011), dos vertientes principales del análisis del sistema mundial (*World system analysis*) surgieron en la bibliografía de las ciencias sociales y la historia a fines de la década del sesenta y a principios de los años setenta. Una asociada al análisis del funcionamiento del sistema capitalista internacional (más orientada al análisis del conflicto) y la otra ligada a la teoría de la “cultura mundial” y los enfoques “neo-institucionalistas” (más orientada al consenso) y liderada por John Meyer y sus colegas de la Universidad de Stanford. Caruso (2008) en un trabajo sobre los orígenes de la globalización refiere a tres teorías sociológicas vinculadas con la que aquí se reseña: la del sistema mundial (Wallerstein), la de la sociedad mundial (Luhmann) y la del gobierno mundial (*world polity*). Incluye los trabajos de la Universidad de Stanford de Meyer, Ramirez y Boli en esta última. El *world polity* como teoría sociológica enfatiza sobre la importancia de la cultura y los marcos institucionales. Los actores se conciben como entidades construidas y motivadas por marcos envolventes sujetos a cambios. Los estudios empíricos desde esta perspectiva encuentran llamativas homologaciones en varias áreas entre países (la educación, los derechos ciudadanos, los derechos de las mujeres, el papel de las ONG’s internacionales, entre otros; véase al respecto Boli, 1997).

Para estos autores la escolarización constituye un tipo de reforma social con gran capacidad para perdurar a lo largo del tiempo puesto que, en tanto tecnología, encarna principios culturales (las ideas de progreso y justicia) que también tienen esas características. Consideran entonces que la educación moderna –el término refiere, a nuestro entender, a la escolarización– tiende a ser una empresa mundial, universal y universalista a través de un sistema de Estado nación que produce e incorpora entidades nacionales que tienen a transformarse en Estados nación con derechos y responsabilidades formalmente similares. En este sentido, como destaca Caruso (2008), la escuela del world polity focalizó sobre los efectos homogeneizantes de la difusión global de la modernidad (p. 836).

En este contexto, la educación es una parte fundamental y casual del modelo cultural de la sociedad moderna o del Estado nación. Especialmente porque tiende a homogeneizar objetivos y tecnologías para el logro de esos objetivos. Describir este fenómeno tiene importancia en sí mismo y, si bien es cierto que algunas de sus producciones recientes tienden a minimizar procesos de coerción e imposición, constituye un buen punto de partida para comprender fenómenos de efectivo alcance mundial como el de la escolarización. Interesa destacar aquí la idea de una cultura de la escolarización dominante que tiene su origen en prácticas educativas pos medievales de Europa central y que a través de diversos viajes a lo largo del tiempo adquiere una forma particular entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX así como el incremento constante de la escolarización desde el siglo XIX y durante el siglo XX sobre la base de formas institucionales con elementos estructurantes muy parecidos.

El problema de la Teoría de la Cultura mundial reside quizá en un uso recursivo del argumento a lo largo de todo tiempo y espacio con un efecto generalizador que no siempre es posible sostener desde la empiria. En este sentido, el cruce de esta perspectiva con la denominada perspectiva socio histórica de la Educación Comparada permite ubicar a este enfoque en ese crossroad de la internacionalización así como atender la demanda hacia una mayor referencia empírica histórica centrada en los casos a analizar: intentar probar conexiones transnacionales menos explícitas y evidentes a través del uso de marcos teóricos más amplios (véase al respecto Sobe, 2013, p.105).

La idea de una cultura de la escolarización dominante sirve de marco para pensar procesos de transferencia e internacionalización de ideas y prácticas educativas desde los que podría pensarse el caso de la configuración de la escuela secundaria argentina en tanto partícipe de esa dinámica de encuentro entre modelos globales y prácticas locales de escolarización. En términos de Schriewer (2010) el hallazgo más significativo de la investigación comparada no es ni la difusión global de modelos educativos estandarizados transnacionalmente ni la persistencia de redes locales de interrelación sociocultural sino más bien el contraste entre estas dos variables. Cabe destacar aquí también prácticas de invención institucional que puedan darse en el marco de este encuentro y que, por efectos de la internacionalización tal como fuera definida más arriba, se referencian en prácticas globales y locales al mismo tiempo.

Al reconciliar la historia (la dimensión del proceso socio cultural) con la comparación (la

dimensión sistémica) la Educación comparada recupera el lugar de construcción de teoría y se aleja de la mera descripción de fenómenos internacionales.

Cómo abordar el estudio del contraste entre modelos globales y redes socio culturales constituye aún un desafío metodológico para la Educación comparada y para este enfoque. Se trataría de reconstruir configuraciones socioculturales e identificar relaciones específicas entre variables en función de esa reconstrucción en el marco del análisis de procesos de difusión y recepción transcultural cuyo trasfondo lo constituyen los procesos de modernización a gran escala (Schriewer, p.81). Para nuestro objeto esto significa pensar la configuración de la escuela secundaria argentina como un funcional equivalente de procesos similares en países centrales de Europa a través del análisis de la difusión y recepción de ideas y modelos globales. La mirada sobre el contraste entre la configuración sociocultural particular y procesos de alcance más amplio es la que ubicará a este objeto en el plano de la comparación como método científico social y no como operación lógica mental, esto es a través del establecimiento de relaciones entre relaciones en las diferencias encontradas y la conceptualización en términos de «pautas de interrelación» y «configuraciones de sistemas» (Schriewer, 2002).

El interés en poner en conjunto estas dos perspectivas, ya propuesto por autores del campo de la Educación Comparada, radica en los supuestos antes mencionados (la internacionalidad de la cultura de la escolarización bajo el formato de la escuela moderna y de los sistemas educativos) así como en la posibilidad de ver la particularidad del caso (lo específico de la escuela secundaria argentina frente al par expansión/modelo institucional junto con el sostenimiento de una forma de organización del sistema y un modelo institucional con carácter de equivalente funcional de procesos análogos en estados nación europeos); “En otras palabras, la escuela como universal evolutivo resulta menos universal que socioculturalmente particular” (Schriewer, op.cit., p.79).

3. La revisión de categorías en el marco de un enfoque: del sistema a la escuela secundaria

A partir del enfoque reseñado este apartado considera un conjunto de conceptos del desarrollo historiográfico de la Historia de la educación para el análisis de los sistemas educativos y la escuela secundaria: gramática de la escuela, sistematización, institución determinante, entre otros.⁴ Se trata de conceptos con distintos grado de uso en la literatura local para el estudio de la escuela secundaria. Se propone aquí discutir dicho uso en función de su clasificación en tres grupos:

4 Las ideas de este apartado fueron presentadas en una ponencia en las XVII Jornadas de Historia de la educación de la Sociedad Argentina de Historia de la educación (SAHE, Tucumán 2012) y serán publicadas en Acosta, 2014.

No utilizados

- Establecimiento Escuela secundaria (établissement secondaire en el original; Savoie y Compère, 2000)
- Instituciones determinantes (Steedman, op.cit)

La primera refiere al estudio histórico de la escuela secundaria como entidad: la relación del establecimiento con su medio social y físico, la identidad y autonomía (cuando está compuesta por partes heterogéneas o depende de autoridades superiores; este punto es de especial relevancia para la escuela secundaria argentina que muchas veces funcionó y funciona dentro o en conjunto con otros establecimientos) y las relaciones de concurrencia o interdependencia con otros establecimientos. Refiere así al lugar que históricamente ocuparon ciertas instituciones de nivel secundario en su carácter de modelos estableciendo así un vínculo directo entre la historia del nivel educativo y los establecimientos: en el caso de Francia, los autores remarcan el papel de los collèges y los liceos (del que son herederos) los que representan polos científico culturales que contribuyeron de manera diversa a la formación de la dinámica urbana al tiempo que reconstruyen su enlace transdiscursivo (sobre qué instituciones se configuran y cómo se instalan en determinado momento para dejar una huella sobre el conjunto del nivel).

La segunda aporta a la idea de especificidad institucional para comprender un modelo institucional. Se centra más en el poder de las instituciones para establecer una dominación no sólo por medio de los tipos de conocimiento, sino también por medio de los rasgos distintivos escolares y de la organización. En el caso de Inglaterra refiere a aquellas instituciones que actuaron como autoridad en el campo de la enseñanza secundaria y que por lo tanto se convirtieron en el marco de referencia de las instituciones de educación secundaria que intentaban acercarse a ellas.

Si se consideran los procesos de configuración y expansión de la escuela secundaria y se los cruza con el concepto de establecimiento de enseñanza secundaria, reseñado más arriba, y el de instituciones determinantes, las preguntas acerca del origen de la escuela secundaria se complejizan. Desde el punto de vista de la configuración surge la pregunta acerca de la relación entre un modelo triunfante y formas institucionales pre existentes (las que se sabe, gracias al concepto de establecimiento de enseñanza secundaria, siempre están presentes). Desde el punto de vista de la expansión surge la pregunta acerca de la relación entre una configuración triunfante y el lugar que esta puede ocupar con vista a la expansión de las instituciones dirigidas a la enseñanza secundaria. El concepto de instituciones determinantes muestra precisamente esa lógica de modelización que bien puede pensarse para otros casos como el de la escuela secundaria argentina (sobre todo por el peso de la matriz estado céntrica en la configuración del sistema educativo).

- **Sub utilizados**
 - Sistema educativo (Archer, op.cit;, Luhman y Schorr, 1993)
 - Sistematización y segmentación (Muller, Ringer y Simon, 1992)

Ya se mencionó en el segundo apartado del texto la referencia estos conceptos junto con su escaso uso en términos de lo sistémico y la mediana duración para abordar la escuela secundaria. Cabe agregar, en el marco de un enfoque histórico comparado, que no se trataría de limitarse a la descripción de las semejanzas generales que se puedan encontrar en la comparación de la configuración de los sistemas educativos y de la escuela secundaria de algunos países centrales de Europa y la Argentina. La identificación de equivalente funcionales en cada contexto puede servir como nexo entre la teoría general (la configuración de los sistemas educativos y el lugar que ocupó la escuela secundaria en ese proceso) y las relaciones socio culturales propias de cada configuración (la relación expansión/modelo institucional).

- **Sobre utilizados**

- Gramática de la escuela (Tyak y Cuban, 1994)
- Forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994)
- Cultura escolar (Julia, 2001)

Desde el año 2000 en adelante, y sobre todo en los últimos cinco años, es frecuente encontrar en la literatura local que busca explicar los problemas del cambio en la escuela secundaria el uso de términos tales como formato, forma, gramática, núcleo duro, matriz de configuración, todos ellos en alusión a los conceptos arriba mencionados (véase a modo de ejemplo Southwell, 2011). Como se señalara en el comienzo de este escrito, la potencialidad de estos conceptos radica en su abstracción y, en consecuencia, en su posible transferencia. Sin embargo, tal como advierte Dussel (2012), dichos conceptos tienen la habilidad de organizar programas de investigación en ciertas direcciones transformándose a veces en profecías autocumplidas (crítica ya mencionada a la Teoría de la Cultura mundial).

El uso de estos conceptos resulta paradójico: a veces se lo deslocaliza del contexto de origen en el que fueron desarrollados (esto ocurre particularmente con el concepto de gramática de la escuela) y a veces no se localiza lo suficiente: qué significa decir, en el caso de la escuela secundaria argentina, que comparte un núcleo duro o gramática o forma escolar –de qué manera se transformó en modelo y cómo modelizó sería la pregunta faltante; la forma pareciera estar más descripta, por ejemplo a través de la noción de Terigi (ibid) sobre el trípode de hierro de la organización de la escuela secundaria). Sobre esto también advierte Dussel (op.cit.) quien destaca que estas categorías, entendidas como tecnologías, no permanecen intactas cuando “viajan” puesto que las prácticas locales suponen traducciones en un nuevo marco de relaciones y atributos.

En este punto es interesante destacar que los conceptos de gramática de la escuela y, en menor medida, el de forma escolar, fueron a veces localizados en su carácter más estático (en términos de “núcleo duro”) aunque en su origen fueran definidos también como conceptos dinámicos. Por ejemplo, en el caso de gramática de la escuela, David

Tyak y Larry Cuban (op.cit.) introducen el concepto partiendo de la hipótesis de la estabilidad, a lo largo del tiempo, de ciertas características de la forma en que se organizan las escuelas. Para explicar esta perdurabilidad realizan una doble operación que puede vincularse con la traducción literal del término: Grammar of schooling puede leerse como gramática de la escuela pero también puede leerse como gramática de la escolarización. Para el primer caso, gramática de la escuela, cabe tomar la descripción de dos dispositivos que desarrollan los autores: el grado y el Carnegie Unit; estos son los núcleos duros en términos de reglas de organización. Para el segundo caso, gramática de la escolarización, es posible recurrir al análisis del fracaso de procesos de reforma frente a la consolidación de estos dos dispositivos, eje central del argumento de Tyak y Cuban para sostener su implantación y perdurabilidad. Se trata aquí no ya de las reglas en sí, si no de su efecto en el marco de sistemas educativos que se enmarcan en relaciones políticas, económicas, sociales, culturales y pedagógicas.

La lectura de la obra en su totalidad permite advertir que desde la perspectiva de la gramática de la escolarización tanto en el caso de la escuela elemental graduada como en el del high school organizado desde el Carnegie Unit, la lógica del sistema educativo consolidó los dispositivos y los transformó en reglas fijas para privilegiar ciertas finalidades: las trayectorias dentro del sistema (no generar atrasos en el conjunto), la articulación con los estudios siguientes (las funciones de cada nivel) y la estandarización (la asociación entre tiempo-clase-contenido). A esto cabe agregar un elemento de suma importancia para la escuela secundaria como es el establecimiento de un modelo de referencia (ver el punto sobre Instituciones determinantes). En este caso fue el del high school y la Carnegie Unit (la escuela "real" como la llamaban los padres y profesores que se oponían a las reformas).

La conjunción entre el enfoque histórico comparado y el uso de conceptos con potencial de transferencia respecto de los procesos de escolarización permite precisar las preguntas sobre el par expansión/modelo institucional⁵. Se trata entonces de indagar sobre la escuela secundaria argentina en términos de categorías con potencial para explicar los procesos de génesis, configuración, expansión y cambio en el desarrollo de la escuela secundaria.

En síntesis, si se sigue el enfoque antes reseñado, la forma escolar (con su gramática de escolarización y con la configuración de su propia cultura) sería lo que interactúa con los estados nación y al hacerlo genera procesos de configuración de la escolarización: una cultura de la escolarización. Es esta cultura la que adquiere carácter de internacionalidad (internacionalización más transferencia) la que sumada a procesos de externalización (la búsqueda externa para la legitimación del propio sistema) genera procesos isomórficos

5 Para Burke (2007) un modelo es un constructo intelectual que simplifica la realidad a fin de destacar lo recurrente, lo general y lo típico y presenta estos aspectos bajo la forma de conjuntos o rasgos de atributos. Los modelos pueden pertenecer a grupos politéticos: el grupo se define no por un único atributo si no sobre la base de un conjunto de atributos (los históricos) tales que cada entidad posee la mayor parte y cada uno de ellos es compartido por la mayoría de las entidades (parecidos de familia) (pág. 55). Esta definición resulta de utilidad para pensar el concepto de modelo institucional: qué es lo que se comparte en términos de parecidos de familia.

(como la sistematización y la segmentación). Estos elementos sirven para dar cuenta de la convergencia internacional en los procesos de escolarización.

Al mismo tiempo, esta cultura de la escolarización produce efectos en procesos locales de configuración de sistemas y niveles educativos. De esta manera, es posible distinguir un efecto escolarización (la gramática de la escolarización que supone una gramática escolar y una forma escolar), un efecto sistémico (la configuración de niveles y el lugar que ocupan en los procesos de sistematización y segmentación determinadas instituciones) y un efecto modelo institucional (¿qué se arrastra cuando una institución se define como parte de una red de formatos similares -modelo en el sentido de parecidos de familia, atributos comunes en términos de curriculum y organización institucional-?).

Para finalizar la tabla siguiente presenta una síntesis de los conceptos presentados en relación con el objeto escuela secundaria. Las variables se presentan desde aquellas con mayor grado de internacionalización hasta aquellas en las que la configuración local adquiere más relevancia:

Tabla 1. Variables y conceptos para el estudio del objeto escuela secundaria desde un enfoque histórico comparado.

Variables del escenario de la escolarización (mayor grado de internacionalización)	Variables ligadas a la cultura de la escolarización	Variables ligadas a la configuración de los sistemas educativos	Variables ligadas a la configuración de modelos institucionales (mayor grado de localización)
*Industrialización	*Grammar of Schooling	*Sistematización	*Procesos de sedimentación de herencias institucionales (transferencias)
*Regímenes liberales	*Forma Escolar	*Segmentación	
*Urbanización y cambios sociales	*Cultura Escolar		*Instituciones determinante (forma modélicas de operar)
*Organización del Estado Moderno			

Fuente: Acosta, F. Informe de investigación Proyecto UNGS 30/3091.

4. Supuestos, enfoque y categorías en acción: los aportes para el objeto “escuela secundaria” y el problema expansión/modelo institucional

El recorrido de los apartados anteriores puede sintetizarse en:

Un recorrido investigativo que permitió recortar el problema desde el objeto “escuela secundaria” y su aparente inmutabilidad hasta el problema del par expansión/modelo institucional

La adopción de un enfoque histórico comparado y la revisión de ciertos conceptos con potencial de transferencia para recuperar la dimensión sistémica y de mayor duración propia de los sistemas educativos y su institucionalización (entendiendo a la escuela se-

cundaria como parte de ese proceso)

El recorte de un conjunto de variables a estudiar en distintos casos con el fin de precisar las variaciones en la configuración local (lo que Schriewer llama el análisis de la diferencia).

Para concluir, resta presentar algunas de las preguntas de investigación habilitadas por este tipo de enfoque en el marco de proyecto de investigación UNGS 30/3091:

Tabla 2. Ejercicio con variables y conceptos para el estudio de la configuración de la escuela secundaria.

Variables	Variabes del escenario de la escolarización (mayor grado de internacionalización)	Variabes ligadas a la cultura de la escolarización	Variabes ligadas a la configuración de los sistemas educativos	Variabes ligadas a la configuración de modelos institucionales (mayor grado de localización)
Caso				
Inglaterra	Industrialización + Urbanización	Escuela elemental graduada urbana sobre impuesta a método mutuo sobre base de acción filantrópico religiosa	Sistematización tardía (pcios siglo XX) Segmentación por diferenciación interinstitucional (en relación con la Universidad)	Grammar schools (siglo XV) <i>Public schools</i>
Francia	Regímenes liberales + Organización Estado moderno	Escuela elemental graduada urbana sobre impuesta a método mutuo de tipo burócrata cívica	Sistematización temprana Segmentación por diferenciación intrainstitucional	Colegios Jesuitas <i>Lycée</i>
Alemania (Prusia)	Organización Estado moderno (con énfasis militar)	Escuela elemental graduada sobre impuesta a escuela dominical rural de tipo burócrata nacionalista	Sistematización pre internacionalización Segmentación por diferenciación vertical	Colegios humanistas (gymnasium, academia) <i>Gymnasium</i> <i>Realschule?</i>
Países Nórdicos	Organización Estado moderno + Regímenes liberales	Escuela elemental graduada sobreimpuesta a escuela dominical rural de tipo nacional	Sistematización temprana Comprensividad temprana	Escuela de latinidades <i>Middle school</i>
Estados Unidos (Norte)	Regímenes liberales + Urbanización (inmigración)	Escuela elemental graduada urbana sobre impuesta a la plurigrado rural de tipo <i>melting pot</i>	Sistematización temprana Comprensividad temprana sobre la base de la Universidad (<i>Carnegie unit</i>)	Colegios humanista-reformista <i>High school</i>
Argentina	Organización Estado moderno + Urbanización (inmigración)	Escuela elemental graduada urbana de tipo burócrata cívica	Sistematización temprana ¿Segmentación? ¿bajo qué formas –circuitos educativos?	Transferencia colonial (Colegios Jesuitas) Transferencia pos colonial (Francia, Inglaterra, Alemania, USA) Colegio nacional ¿cómo se llegó al modelo? ¿fue el único? ¿cómo se impuso y modelizó?

Fuente: Acosta, F. Informe de investigación Proyecto UNGS 30/3091.

Tabla 3. Ejercicio de preguntas para el estudio del problema expansión/modelo ins-

titucional desde un enfoque histórico comparado.

Variables	Expansión escuela secundaria 1940-1970 (porcentaje por grupo de edad)	Modelo institucional
Caso		
Inglaterra	6% a 52% hacia 1975	<i>Comprehensive school</i> 1965 (RC con sistema de <i>elite</i> paralelo; inconcluso)
Francia	3% a 50% hacia 1975	Creación Collège 1965-1980 (RC con trayectos diferenciados) No avanza reforma Lycées
Alemania	6% a 30% hacia 1975	Experiencia piloto escuela unificada 1960 (RC limitada)
Países Nórdicos	8-10% a 30% hacia 1975	Consolidación escuela secundaria común 9 años (RC 1960-1970)
Estados Unidos (Norte)	10 % (fines siglo XIX) a 80% hacia 1965	<i>High school</i> integrados (Comprensividad con <i>streaming</i>)
Argentina	¿expansión comparte el período? ¿es continua o por saltos de incremento?	¿existencia de reformas comprensivas o tendencia hacia la comprensividad de origen? ¿existencia de variantes específicas: por ejemplo "modalidad"? ¿unificación por contenidos comunes? ¿sobre impresión de modalidades por planes de estudio? ¿qué nueva configuración institucional surge de los procesos de expansión?

Fuente: Acosta, F. Informe de investigación Proyecto UNGS 30/3091.

Este conjunto de preguntas llevó al estudio de la hipótesis sobre los resultados de la relación entre expansión y modelo institucional que se planteó en términos de la dinámica de incorporación-expulsión simultánea de la escuela secundaria argentina y su posible relación con el modelo institucional determinante.

En un proyecto de investigación actual (PICT 2010 2014) se indaga sobre dicha dinámica relacional en tres escalas: nacional, provincial (pcia Bs.As.) y local (Región IX Pcia. de Buenos Aires) como marco para estudiar las posibilidades y los límites histórico comparados a propuestas de cambio en la escuela secundaria (por ejemplo el programa del Ministerio de Educación nacional "Planes de Mejora"). Un ejercicio de este tipo se realizó en un estudio comparado sobre políticas de cambio en la escuela secundaria:

Tabla 4. Ejemplo de análisis de políticas en relación con el cambio de modelo institucional a partir del análisis comparado de casos.

Tipo de política	"De perfeccionamiento" (ej. PROA España)	De acomodamiento a deudas con foco en la cultura institucional (ej. LPT Chile)	De acomodamiento a desafíos con foco en la cultura escolar (ej. Student Success Ontario, Canadá)	De alteración del dispositivo (ej. EdR CABA, Argentina)
Características				
Objetivo	"Perfeccionar" la eficacia del dispositivo escolar moderno para asegurar trayectorias completas en todos	"Perfeccionar" el dispositivo escolar moderno para asegurar trayectorias completas de alumnos en vulnerabilidad social	"Modificar" aspectos de la cultura escolar del formato moderno para lograr mayor eficacia en la trayectoria de todos	"Cambiar" dispositivos del núcleo duro de la escuela secundaria moderna para lograr eficacia en la incorporación y retención de jóvenes fuera del sistema educativo

Tipo de política	“De perfeccionamiento” (ej. PROA España)	De acomodamiento a deudas con foco en la cultura institucional (ej. LPT Chile)	De acomodamiento a desafíos con foco en la cultura escolar (ej. Student Success Ontario, Canadá)	De alteración del dispositivo (ej. EdR CABA, Argentina)
Características				
Estrategias a considerar	<ul style="list-style-type: none"> *Programas de articulación primaria/secundaria (trayectoria) *Programas de refuerzo a la enseñanza (clases extraescolares) *Programas de apoyo a la enseñanza (tutorías personalizadas/monitores) *Programas de “enganche” con la cultura escolar (actividades extra en la escuela) *Programas de mediación escolar 	<ul style="list-style-type: none"> *Programas de becas compensatorias *Programas remediales de nivelación de alumnos *Programas de renovación e innovación pedagógica *Desarrollo institucional (lograr una cultura institucional propia a través de un plan de acción) 	<ul style="list-style-type: none"> *Desarrollo de una nueva visión: una cultura escolar centrada en el éxito en el aprendizaje *Programas de flexibilización curricular *Programas de articulación primaria/secundaria *Programas para trayectoria educativa (articulación mundo del trabajo, articulación estudios pos obligatorios) *Programas de relevancia para los intereses de los jóvenes (opcionalidades, e-learning, entre otros) 	<ul style="list-style-type: none"> *Modificación régimen académico (armado de trayectorias por asignatura y niveles) *Nuevas funciones de enseñanza (grupos variables y variados, no graduados por edad) *No gradualidad: recorridos para cada trayectoria *Funciones de sostén y apoyo a la enseñanza (tutorías, apoyo extraescolar)
Implementación y recursos	<p>Generalizada</p> <p>Recursos financieros para profesores tutores/ coordinador/monitores, insumos materiales</p>	<p>Focalizada</p> <p>*Recursos financieros para becas, insumos materiales, planes institucionales</p> <p>*Recursos de capacitación y material para la innovación pedagógica</p> <p>*Asesoría externa continua</p>	<p>Generalizada</p> <p>*Recursos financieros para líderes del programa y profesores de recuperación de créditos</p> <p>*Recursos para la asesoría en el desarrollo de programas y entrega de materiales de innovación</p>	<p>Focalizada</p> <p>*Recursos para creación de oferta institucional</p> <p>*Recursos para nuevas funciones docentes</p> <p>*Recursos de capacitación y material de innovación</p> <p>*Asistencia técnica</p>

Fuente: Acosta, F. (2013). Las reformas de la educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur. Revista Educação Unisinos, vol. 17, nº 3. Setembro-Dezembro. Pp. 184-198.

A modo de cierre

Como se señaló al comienzo este trabajo consistió en un recorrido sobre la producción de investigación referida a la escuela secundaria en dos dimensiones: la articulación con estudios previos y contemporáneos (primer apartado) y la búsqueda de un enfoque que proveyese herramientas para las vacancias detectadas (segundo y tercer apartado).

En tanto recorrido, adoptó muchas veces un registro inductivo antes que deductivo para intentar mostrar dos cosas: por un lado el tipo de preguntas de investigación que puede habilitar un enfoque como el propuesto (aunque algunas parecen ya resueltas, a veces se trata de supuestos reificados sobre los que no se encuentran investigación de base); por otro lado el tipo de vínculos que se puede establecer entre la investigación y el análisis de las políticas sobre la escuela secundaria (toda vez que, como se señaló al comienzo del trabajo, el problema se formule tal como aparece en la relación entre estos dos ámbitos, investigación y política, esto es en la relación entre expansión y modelo institucional).

Bibliografía

ACOSTA, F. (2008). *Escuela media y sectores populares: posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: La Crujía.

_____ (2011a). "Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina". *HISTEDBR*, 42,3-13 .

_____ (2011b). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IIPE UNESCO Buenos Aires.

_____ (2012). "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX". *Cadernos de História da Educação*, 11, 131-144.

_____ (2013). Las reformas de la educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur. *Revista Educação Unisinos*, 17 (3), 184-198.

_____ (2014). "Entre procesos globales y usos locales: Análisis de categorías recientes de la Historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina". *Revista Tiempo, espacios, educación*, 1 (2). En prensa.

ARCHER, M. (1979). *Social origins of education systems*. London: Sage.

ARNOVE, R. (2011). "La perspectiva de análisis del "Sistema mundial" y la educación comparada en la era de la globalización". *Relec*, 2, 51-72.

BOLI, J., & THOMAS, G. M. (1997). World culture in the world polity: A century of international non-governmental organization. *American sociological review* Vol. 62, 171-190.

BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Flacso/Miño y Dávila editores.

_____ (1999). La educación secundaria en Europa y América Latina. Síntesis de un dialogo compartido. En Braslavsky, C (Eds.), *La educación secundaria. ¿Cambio e inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp.223-282). Buenos Aires: Santillana.

BURKE, P. (2007). *Historia y teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

CARUSO, M. (2008). World Systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education. *History of Education*, 37(6), 825-840.

CARUSO, M. & TENORH, H. (2011). Introducción: conceptualizar e historizar la internacionaliza-

ción y la globalización en el campo educativo. En Caruso, M. & Tenorh, H. (Ed.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 13-35). Buenos Aires: Granica.

COMPÈRE, M.M. y SAVOIE, Ph. (2001). L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, 90, 5-20.

DUSSEL, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).

DUSSEL, I. (2012). The assembling of schooling. Discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. Paper presentado en 56 Conferencia Anual de la Comparative and International Education Society, Puerto Rico, Abril.

GALLART, M. A. (2006) *La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional*. Buenos Aires: Stella.

GREEN, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.

Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el format de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 17 (2), 57-70.

JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, 9-44.

KAELBLE, H. (2011). Hacia una historia social europea de la educación. En Caruso, M. & Tenorh, H. (Ed.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 157-182). Buenos Aires: Granica.

LEGARRALDE, M. (2000). *Historia del colegio nacional de la plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos*. Informe anual proyecto de investigación, UNLP.

LEGARRALDE, M. (1998). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887. *Propuesta Educativa*, 21, .

LUHMANN, N., & SCHORR, K. E. (1993). *El sistema educativo: Problemas de reflexión*. México: Universidad de Guadalajara.

MANGANIELLO, E. M. (1980). *Historia de la educación argentina: Periodización generacional*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

MEYER, J. y F. RAMÍREZ (2002). La institucionalización mundial de la educación. En Schriewer, J. (comp.), *Formación del discurso en la Educación Comparada*. (107-130). Barcelona: Ediciones Pomares.

MUELLER, F. (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 37-86). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.

RINGER, F. K. (1979). *Education and society in modern Europe*. Bloomington: Indiana University Press.

_____ (1992). La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920. En Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (comps.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 87-130). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.

SCHRIEWER, J. (2002). Educación comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. En Schriewer, J. (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, (pp. 13-40). Barcelona: Pomares-Corredor.

_____ (2010). Comparación y explicación entre causalidad y compeljidad. En Schriewer, J. y Kaelbe, H (Comp.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar* (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

_____ (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En Caruso, M. & Tenorh, H. (Ed.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-94). Buenos Aires: Granica.

SIMON, B., MÜLLER, D., & RINGER, F. K. (comps.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Servicio de Publicaciones.

SOBE, N. W. (2011). El viaje, las ciencias sociales y la formación de las naciones en la educación comparada de principios del siglo XIX. En Caruso, M. & Tenorh, H. (Ed.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 263-294). Buenos Aires: Granica.

_____ (2013). Entanglement and transnationalism in the history of american education. En Popkewitz, Th. (ed.), *Rethinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge* (pp. 93-108). USA: Palgrave Macmillan.

SOBE, N.W. y KOWALCZYK, J. (2012). The problem of context in comparative educational research. *ECPS journal*, 6, (51-74).

SOLARI, M. H. (1987). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.

SOUTHWELL, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6 (1), (67-78).

STEEDMAN, (1992). Instituciones determinantes: las "endowed grammar schools" y la sistematización.

zación de la educación secundaria inglesa. En Simon, B., Müller, D., & Ringer, F. K. (comps.) (1992) *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 161-194). Madrid: Servicio de Publicaciones.

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

TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17 (1), 63-72.

TIRAMONTI, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Argentina: Manantial.

TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comps.) (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Argentina: Manantial/Flacso.

TYACK, D. B., CUBAN, L., & TYACK, D. B. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. USA: Harvard University Press.

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

WIBORG, S. (2009). *Education and social integration. Comprehensive Schooling in Europe*. USA: Palgrave MacMillan.