

ESCUELA SECUNDARIA Y SISTEMAS EDUCATIVOS MODERNOS: ANÁLISIS HISTÓRICO COMPARADO DE LA DINÁMICA DE CONFIGURACIÓN Y EXPANSIÓN EN PAÍSES CENTRALES Y EN LA ARGENTINA

Felicitas Acosta
UNGS/UNLP/UNSAM
f.acosta@fibertel.com.ar

RESUMEN

En este trabajo se propone reflexionar, a partir de una metodología histórico comparada, acerca del papel de la escuela secundaria en el proceso de configuración de los sistemas educativos modernos. En este proceso, sabido es que las escuelas secundarias ocuparon un lugar particular: permitieron al mismo tiempo la sistematización y la segmentación de los futuros sistemas educativos. La literatura indica que la expansión y consolidación del nivel secundario sobre la base de uno o varios modelos institucionales pareciera estar en la base de procesos de segmentación y fracaso para los alumnos del nivel secundario en el sistema. A partir del análisis en profundidad de esta modalidad de operación de las escuela secundaria en países centrales, en este trabajo también se presentan hipótesis para analizar el papel que tuvo la escuela secundaria argentina en la configuración del propio sistema educativo.

Palabras clave: sistema educativo, escuela secundaria, masificación, segmentación, modelo institucional

HIGH SCHOOLS AND MODERN EDUCATIONAL SYSTEMS: COMPARATIVE HISTORICAL ANALYSIS OF CONFIGURATION AND EXPANSION PROCESS IN CENTRAL COUNTRIES AND ARGENTINA

ABSTRACT

On the basis of comparative historical methodology, this work sets out to reflect on the role of high school in the process of configuring modern educational systems. The relevant literature indicates that the expansion and consolidation of high school level education on the basis of one or more institutional model is fundamental to processes of segmentation and the failure of that level for students in the system. Such models are more or less privileged depending on the degree of social valorization that accumulate over time. On the basis of an in depth analysis of the operational modality of high schools in central countries, this work presents hypotheses by which to assess the role of high school in the configuration of the Argentine educational system.

Key words: educational systems, high school, educational expansion, segmentation, institutional model

Introducción

En este trabajo se propone reflexionar, a partir de una metodología histórico comparada, acerca del lugar de la escuela secundaria en el proceso de configuración de los sistemas educativos modernos¹. Desde ese marco se proponen una serie de hipótesis acerca de las características de la configuración y expansión de la escuela secundaria en la Argentina.

La configuración de los sistemas educativos es un proceso específico del siglo XX, si bien la fase de formación del sistema se remonta al siglo XIX. Los sistemas educativos se configuran como sistemas diferenciados a través de dispositivos que tensionan entre diferentes direcciones. Son el producto de la consolidación de un conjunto de necesidades propias de la modernidad, tales como la ciudadanía, la expansión capitalista, la industrialización, el desarrollo de nuevos saberes. En este proceso, sabido es que las escuelas secundarias ocuparon un lugar particular: permitieron al mismo tiempo la sistematización y la segmentación de los futuros sistemas educativos. La literatura indica que la expansión y consolidación del nivel secundario sobre la base de uno o varios modelos institucionales pareciera estar en la base de procesos de segmentación y fracaso para los alumnos del nivel secundario en el sistema.

A partir del análisis en profundidad de esta modalidad de operación de las escuela secundaria en países centrales, en este trabajo también se presentan hipótesis para analizar el papel que tuvo la escuela secundaria argentina en la configuración y dinámica del propio sistema educativo.

El trabajo se estructura en tres partes. En la primera se describen los antecedentes históricos de las escuelas secundarias, con especial énfasis en aquellos elementos que funcionan como marcas en esa historia. En la segunda se avanza sobre el proceso de configuración de los sistemas educativos y el lugar que van a ocupar las instituciones destinadas a la segunda enseñanza en ese proceso. Se analizan allí los alcances y los límites de los modelos institucionales para permitir la expansión de dichos sistemas. En la última parte se desarrollan una serie de hipótesis acerca de la escuela secundaria en la Argentina en relación con la matriz de los países centrales y su configuración particular.

1. Los orígenes de la escuela secundaria: marcas para una síntesis

Tal y como destacan Savoier, Bruter y Frijoff (2004), el término “educación secundaria” aparece en el pasaje del siglo XVIII al siglo XIX, en el momento en que algunos estados europeos comenzaron a construir instituciones públicas para la educación. En ese momento en particular, dicha educación adquiere mayor visibilidad como herramienta del Estado. Sin embargo, la Historia de la Educación permite rastrear ciertas prácticas y discursos educativos anteriores que dejaron marcas importantes en la configuración final de la educación secundaria.

En efecto, el modelo institucional de referencia para la educación secundaria fue el de los colegios humanistas. Estos se organizaron hacia el siglo XV con raíces en prácticas educativas anteriores como las Escuelas Catedralicias del siglo XI y las Facultades de Artes de los siglos XII, XIII y XIV y con características propias a cada contexto. Asimismo, entre los siglos XVI y XIX se hallan una serie de innovaciones institucionales, ligadas en forma directa a la emergencia de nuevas funciones para la educación, que incidieron en dicha configuración.

En las páginas siguientes se describen una serie de momentos que, a nuestro entender, constituyen marcas en la configuración del modelo institucional de la educación secundaria de fines del siglo XIX en adelante. Cada una de ellas se asocia a una función que dicha educación tendió a cumplir en el proceso de configuración de los sistemas educativos modernos: la función propedéutica en el sistema educativo, la función cultural en términos de una formación general, la función social como educación originalmente destinada a la formación de las élites y la función político-económica en su articulación con las necesidades de los estados modernos.

1.1. El carácter propedéutico: el vínculo de origen con la universidad y la función en la estructura del futuro sistema educativo

Los orígenes del carácter propedéutico de la educación secundaria puede rastrearse en las prácticas educativas de la Antigüedad Clásica. Con el derrumbe de la vida urbana hacia el siglo VI, las escuelas urbanas tendieron a desaparecer. La Iglesia había adoptado la escuela clásica casi sin transformarla pero en una sociedad ruralizada, ésta no tenía cabida². En el siglo XI el papa Gregorio V recordó la obligación de mantener escuelas catedralicias; herederas de las llamadas escuelas episcopales fueron creadas en torno al obispo y dirigidas por éste para preparar hombres aptos para desempeñar las funciones de la Iglesia y el ministerio eclesiástico. Estas escuelas tenían un carácter itinerante: se desarrollaban allí donde estaba el maestro que dominase las artes del *Trivium* (Gramática, Retórica, Dialéctica) o del *Quadrivium* (Aritmética, Geometría, Música, Astronomía).

Hacia el siglo XII las escuelas tienden a institucionalizarse en la medida en que se reguló la *licentia docendi* y se estableció que en las catedrales debía existir un maestro para los clérigos y los estudiantes pobres. Comienzan así a tener impacto en la revitalización cultural de la vida urbana porque aunque destinadas a la formación de canónigos, funcionaron como escuelas libres destinadas a aquel interesado en la vida intelectual (Guerrero, 1996, pág. 135).

La instalación del “intelectual” en la ciudad medieval hizo a aumentar el número de maestros y de programas a explicar y las escuelas catedralicias fueron perdiendo alumnos. A fines del siglo XII maestros y alumnos se asociaron en la *Universitas magistrorum et scholarium* dando origen a la Universidad. El término facultad apareció en el siglo XIII y representaba la división de las corporaciones según las materias tratadas; luego también suplantó al término gremio o corporación para significar a los estudiantes por cada materia.

La Universidad tenía cuatro facultades: Teología, Medicina, Derecho y Artes Liberales. Estas últimas supusieron la unificación de la enseñanza del *Trivium* y el *Quadrivium* en una sola institución con carácter propedéutico ya que era la antesala del ingreso a las otras tres facultades. Para acceder a los 13 o 14 años a la Facultad de Artes se requería una enseñanza preparatoria (lectura, escritura, rudimentos del latín) dada en las escuelas de gramática. Desde el siglo XIV la Facultad de Artes concentró la mayor parte de los alumnos universitarios. De esta facultad saldrían los colegios a partir del siglo XVI. Así, las Facultades de Artes asumieron el lugar de estudios preparatorios entre aquellos básicos y los superiores.

1.2. El currículo centrado en las humanidades: los *studia humanitatis* y la función cultural en términos de formación “general”

Sabido es que los humanistas del siglo XV y XVI introdujeron innovaciones importantes en las prácticas de transmisión de saber. Una de ellas fue la idea del internado: los humanistas creían que podrían recrear en el internado un mundo antiguo en miniatura en el que sus jóvenes habitantes se harían responsables y líderes de la sociedad. Un niño de 10 o 12 años, hijo de príncipes, nobles o burgueses adinerados, dejaba su casa paterna para vivir en una familia pedagógica: el maestro corregía al alumno en clase, cuidaba sus maneras en la mesa y mejoraba su moral a diario (Grendler, 1989). Por ello el maestro humanista debía ser bueno e instruido y un lazo afectivo debía unir al maestro con el estudiante. Los hijos de los poderosos aprendían al mismo tiempo cómo expresarse en Latín y Griego, cómo compartir la autoridad con los pares y cómo dirigir al resto de la sociedad.

La segunda innovación fue la introducción de los *studia humanitatis*. Durante el siglo XIV la enseñanza de la gramática estaba circunscripta a la lectura de autores medievales y algunos poetas clásicos (o partes de ellos) y a aprender a escribir cartas

formales bajo los principios del *ars dictaminis*³. Frente a esta situación, los humanistas se dedicaron a escribir tratados pedagógicos que criticaban el canon medieval. Buscaron un modelo a imitar, un modelo de elocuencia clásica (no de metodología y técnica retórica) y lo encontraron en las obras completas de Cicerón. A esto se sumó la introducción del griego, que pocos sabían en el Occidente medieval⁴.

Con el tiempo, hacia el siglo XVI, las escuelas humanistas se instalaron como escuelas de Oratoria, Poesía y Gramática. Los neologismos medievales fueron suplantados por sus equivalente clásicos; la recta inteligencia de los textos antiguos se hizo imprescindible para los futuros abogados o médicos; las obras históricas se incorporaban por su contribución a la formación lingüística, moral y política del alumno (la historia de Roma y sus enseñanzas); la reproducción del estilo de los maestros clásicos era la finalidad de la enseñanza del latín (emular para procurar el decoro en el uso de la lengua). Para Grendler (op.cit. pág. 115), se produjo una revolución en la medida que los autores clásicos de los humanistas ocuparon el lugar principal: Cicerón, Terencio y César en lugar de Boecio, Graciano y los demás autores medievales.

Con el Humanismo comenzó un proceso de institucionalización de las prácticas educativas tendiente a sistematizar y ordenar dichas prácticas en torno de saberes y disposiciones organizacionales (la institución, el internado). De esta manera, ciertas formas institucionales quedaron ligadas a un tipo particular de contenido: los estudios humanistas que representaron un canon de saberes orientados hacia la formación del hombre en sentido general.

1.3. La formación de las elites, los colegios humanistas y la función social

La Reforma religiosa y la Contra reforma del siglo XVI abrieron el camino de la institucionalización de prácticas educativas de manera más sistemática. La formación de la burguesía y la nobleza protestante que debía adentrarse en la formación bíblico evangélica se llevaría a cabo en los Colegios, de los que la Alta Escuela de Estrasburgo (1538) de Jacobo Sturn constituiría el modelo⁵.

En 1538 Sturn hizo cerrar las diversas escuelas de la ciudad y concentró todo en una institución única de la que fue director: el *Gymnasium*, seguido en 1567 de una Academia para estudios superiores. Introdujo la idea de *ratio* para denominar su sistema metodológico que se centraba sobre un buen dominio práctico del latín para cultivar la sabiduría y a través de ella llegar a la piedad. Retomó el humanismo cristiano con la idea de una “total inmersión del estudiante en la literatura clásica” (Bowen, 1992, pág. 536).

En el *Gymnasium*, Sturn introdujo la idea de “clase” en tanto agrupamiento progresivo a cargo de un profesor y según una progresión metódica en los contenidos sobre la base de los estudios humanistas. Organizado en 15 grados (nueve inferiores y 6 superiores), en cada grado los alumnos se organizaban en clases (decurias) para hacer el aprendizaje del latín lo más eficaz posible. Su obra tuvo profunda repercusión y actuó, sin dudas, como antecedente para el proceso de sistematización que se abre con la pedagogía jesuita en el marco de la Contrarreforma.

Los colegios jesuitas se difundieron de manera sumamente rápida en Europa. Dichos colegios se originaron en la práctica de evangelización de la que la enseñanza resultó una consecuencia⁶: “...muy pronto se dieron cuenta de que para alcanzar su objetivo no bastaba con predicar, confesar, catequizar, sino que el verdadero instrumento de dominación de las almas era la educación de la Juventud” (Durkheim, 1938/1992: 123).

Utilizaron técnicas de promoción de sus escuelas para obtener el apoyo de príncipes urbanos – preferentemente- o de las comunas para sostener las escuelas: clases públicas, actos con representaciones de los alumnos, entregas de premios, disputas, las que luego se transformarían en técnicas de estímulo para la enseñanza. El foco en la enseñanza del latín

los llevó a interesarse en la educación de los futuros dirigentes de la sociedad (quienes utilizarían ese dominio cuando fuesen adultos) articulando así con el humanismo del *quattrocento* italiano (Gendler, *ibíd.*, pág. 367). Al eliminar la enseñanza elemental hacia 1550 y crear los internados (especialmente en el norte de Europa; éstos eran pagos por sus altos costos) los colegios terminaron por orientarse definitivamente hacia la educación de las clases más privilegiadas (alta burguesía, nobleza).

Introdujeron una organización más rígida de los *Studia Humanitatis* (incluyendo el griego) así como un acompañamiento absoluto del joven (vieja idea humanista). La organización de los colegios en grados y clases (en tanto unidades de contenido a dominar) y el sistema de premios y castigos sobre la base de un ejercicio constante de la repetición, el repaso, la memorización y la disputa como competencia resaltaron la intensidad del método. Sumado a ello, su notable proliferación transformó a estos colegios en instituciones de referencia⁷. Se configuró un modelo institucional (en lo organizacional y lo curricular) destinado a un sector específico de la sociedad: una elite.

1.4. La articulación con los intereses del Estado moderno y la función política y económica

Tal como propone Green (1990), el interés por la educación secundaria estuvo directamente ligado a los orígenes de los estados modernos. Es posible distinguir dos ámbitos en los que este tipo de educación comenzó a resultar de utilidad: el del funcionario de Estado y el de la Corte.

Para Romano y Tenenti (1971/1998, pág. 270), los Imperios del siglo XVI requirieron de un cuerpo de especialistas de la administración: los funcionarios o consejeros imperiales, administradores, embajadores, escribanos, secretarios. La diferencia con los funcionarios medievales era que ahora los funcionarios necesitaban dirigir y tomar decisiones; eran, por lo tanto, miembros estables del gobierno y, en consecuencia, forman parte de la corte (ese nuevo espacio en el que la nobleza se re articulaba en torno a la figura del rey y al que la alta burguesía penetra por medio de procesos de movilidad social ascendente). Estos funcionarios no estaban ligados por vínculos de orden feudal a su soberano; tenían una relación de empleo sobre la base de la estabilidad y organizaban el Imperio y su memoria (el archivo).

La figura del secretario era clave y éstos no se encontraban con frecuencia. Dicha figura demandaba saberes específicos; particularmente los secretarios necesitaban entender con precisión el sentido de ciertos términos clásicos para interpretar las leyes correctamente. Jensen (1998, pág. 108) destaca el lugar que comienzan a ocupar ciertas obras en la educación, como por ejemplo el *Digesto* (corpus central de derecho romano compilado bajo el mandato del emperador Justiniano), en particular la parte titulada “Sobre el significado de las palabras”. La expresión, por tanto, constituía un elemento esencial y se necesitaba un modelo de elocuencia; no ya una técnica, como podría serlo el arte de escribir cartas propio del funcionario medieval.

Respecto del ámbito de la corte, Burke (1998, pág. 25) señala que en la Europa medieval existían ciertos ideales en torno de la conducta en el “gobierno de los mejores”, es decir el gobierno de la aristocracia. La tradición romana del buen comportamiento (elegancia, ilusión de espontaneidad) se reconstruyó para uso del clero. Hacia el siglo XII se sumó el ideal del caballero con su código de conductas para el campo de batalla, lo cual contraponen la tradición clásica del autocontrol y el refinamiento.

La aparición de las cortes en el siglo XIII y la institucionalización de las cortes como forma de vida de un grupo social desde el siglo XV en adelante representaron un nuevo espacio o entorno de transmisión. La cortesía se transformó en la práctica del amor y las buenas maneras, la medida (seguir la medianía de Aristóteles) y el decoro (de Cicerón),

la lealtad, la generosidad, la franqueza y el ser literato (que para la época significaba entender y componer en latín; Burke, op.cit. pp. 26-29).

Es en el siglo XVI cuando la novela cortés sedujo a Europa y el ideal se difundió a través de los libros de cortesía destinados a jóvenes nobles y a su buen comportamiento en la mesa de su señor. En este momento, la cortesía se une discursivamente a los ideales de urbanidad y civilidad y a la idea de que todo esto puede ser aprendido por medio de los *studia humanitatis*⁸. Dicha articulación “cierra” hacia el siglo XVII en los *Pensamientos sobre la Educación* (1693/1986) de John Locke. Cuando propone la educación del caballero, piensa en la combinación de los saberes humanistas clásicos, los del funcionario, del cortesano (recuérdese las recomendaciones sobre las lecciones de baile) y la función de gobierno político y económico del nuevo grupo social en ascenso (la *gentry* inglesa)⁹.

2. La configuración de los sistemas educativos: la educación secundaria entre la sistematización y la segmentación

El lento proceso de desmantelamiento del mundo feudal adoptó un cambio de ritmo luego de la doble revolución (política y económica) de fines del siglo XVIII. De esta manera se produjo una suerte de intensificación en los procesos de cambio en las sociedades europeas. Tres ideas propias del contexto del siglo XIX estuvieron por detrás de esta modificación: la libertad, la identidad y el progreso; la educación iba a ofrecer una alternativa para cada una de ellas en tanto la tecnología disponible más apropiada para atender las nuevas necesidades sociales¹⁰.

A lo largo del siglo XIX se instalaron discursos vinculados con la función de la educación y la forma de llevar a cabo esa función. En efecto, tanto el proceso de expansión capitalista como la organización de las democracias liberales y el desarrollo del conocimiento científico –procesos vinculados a la consolidación de la burguesía– generaron nuevas necesidades: formación del ciudadano, formación del trabajador, desarrollo de la ciencia, cohesión social.

Cuadro 1. Escenario del siglo XIX e hipótesis acerca de las funciones de la educación

HIPÓTESIS SIGLO XIX	HIPÓTESIS POLÍTICAS	HIPÓTESIS ECONÓMICAS	HIPÓTESIS SOCIALES
ESTADO LIBERAL NACION	*IDENTIDAD *CIUDADANÍA	*PROGRESO ECONÓMICO	*COHESIÓN SOCIAL
CAPITALISMO	*ESTADO BUROCRÁTICO	*EXPANSIÓN ECONÓMICA *TRABAJADOR	*DISCIPLINAMIENTO
REVOLUCIÓN CIENTÍFICA (TECNOLOGÍA)		*DEMANDAS TECNOLÓGICAS *CIENCIA	*PROGRESO SOCIAL

Sin embargo, hasta la Ilustración, los discursos educativos no fueron discursos estrictamente escolares: algunos sostuvieron la necesidad de que la escuela se hiciese cargo de la educación –por ejemplo Kant- y otros no –por ejemplo Rousseau y Locke (véase nota a pie 9)-. En el siglo XIX esto cambió y el discurso acerca de la educación se transformó en un discurso acerca de la necesidad de escolarizar. Es decir, frente a estas nuevas necesidades, se multiplicaron los discursos acerca de la función de la educación, su relación con el Estado y la escuela como la tecnología más apropiada para cumplir esa función: la escolarización.

Así, la escuela moderna iba a ser la escuela donde “todos” (a partir del dispositivo legal) iban a aprender a leer y a escribir, donde “todos” iban a convertirse en ciudadanos de una nación, donde “todos” iban a adquirir ciertos hábitos, un ser social en palabras de

Durkheim, para ocupar su lugar en la sociedad. El “todos” significó a todos lo mismo, a todos por igual. Para ello adoptó cierta “forma escolar”:

- Organización simultánea
- Gradualidad
- Trilogía lectura-escritura-cálculo
- Evaluación y certificación (mérito)
- Carácter estatal (obligatoriedad)
- Cuerpo de enseñantes

Desde el punto de vista de la configuración de los sistemas educativos modernos, tradicionalmente se situó al Estado nación como el actor central en dicho proceso. Proponemos que el Estado nación se valió de una tecnología híbrida a través del instrumento de la regulación y que sucesivas oleadas de experimentación le permitieron desde fines del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX convertirse en actor privilegiado a la hora de expandir y distribuir el bien educativo en formato escolar (los estados nación se valieron de una tecnología de gobierno disponible a fines del siglo XIX). De todas maneras, la existencia de una red de escuelas elementales obligatorias a fines del siglo XIX no necesariamente indicaba la existencia de un sistema educativo.

2.1. La primera configuración: las matrices de origen

En efecto, hasta el siglo XX no existía la idea del recorrido por la escuela primaria, luego la secundaria y posteriormente la universidad o la formación técnico profesional. Un sistema educativo supone la integración de las diversas opciones educativas de que se dispone en un territorio nacional¹¹. Siguiendo a Mueller (1992, pág. 40), durante los últimos años del siglo XIX y principios del XX lo que inicialmente era un grupo variado de escuelas vagamente definido, se fue transformando gradualmente en un sistema muy estructurado de instituciones educativas, delimitadas con precisión y funcionalmente interrelacionadas; esto significa que se delimitaron con más exactitud los límites entre los diferentes tipos de instituciones existentes, se especificaron meticulosamente los planes de estudio y las cualificaciones para los titulados para cada una de ellas y se articularon a fondo las relaciones funcionales entre las distintas partes del sistema.

Hacia fines del siglo XIX la situación educativa en cuanto a las instituciones existentes era similar en los estados más avanzados de Europa: escuelas elementales, liceos o gimnasios o *grammar schools* y *public schools* y universidades. No existía ningún vínculo entre estos tipos de instituciones. Los jóvenes de las clases más acomodadas se educaban generalmente en sus casas con preceptores y luego ingresaban a la universidad. Los jóvenes de la burguesía en ascenso ingresaban a los liceos o gimnasios o *grammar school* con el fin de formarse para las profesiones liberales o para el ejercicio de cargos de gobierno. No todos ellos lograban acceder a la universidad. Se trataba de una experiencia educativa que afectaba a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%) y hasta 1914 al 3/4% del grupo de edad (Véase Schneider, 1982 y Anderson, 2004, pág. 97).

A medida que avanzó la escolarización, gracias a la expansión de la escuela elemental, comenzó la presión de sectores medios de la sociedad por continuar sus estudios más allá de la educación elemental. En ese momento se apreciaron dos procesos: la intervención del Estado que logró posicionar a un tipo de institución educativa como modelo de referencia (el liceo, el gimnasio, la *Public School* y la *Grammar School*) y la articulación entre este tipo de institución y el ingreso a la universidad (eran instituciones que preparan para rendir exámenes que certificaban la finalización de un ciclo y la posibilidad de acceso a la universidad)

Es decir, llegada la meta de la regulación para la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza elemental la dinámica de funcionamiento fue la diferenciación a partir de la enseñanza secundaria, no sólo en términos de cantidad de años de escolaridad sino de currículo diferenciados que habilitan para ocupar distintas posiciones en el mundo social (la universidad – el mundo del trabajo).

En este sentido, para Viñao (2002, pág. 44), la formación de los sistemas educativos implicó un doble proceso de sistematización y segmentación, es decir de articulación interna y diferenciación vertical y horizontal¹². La sistematización en tanto proceso de conexión de ofertas institucionales diversas fue ligada a la segmentación, entendida ésta como la existencia de trayectorias que se diferencian tanto en los planes de estudio como en el origen social de los alumnos. Es decir que la forma de operar a lo largo de todo el proceso de configuración del sistema fue un inter juego entre inclusión y segmentación. Éste se tradujo en procesos de segmentación horizontal (sistema dual, modalidades, enseñanza primaria superior) y procesos de segmentación vertical (compartimentos estancos que van desde los niveles hasta los ciclos). La configuración de los niveles educativos y la graduación de la enseñanza fueron expresiones de dicha segmentación.

2.2. La expresión de las matrices en los casos particulares: semejanzas y diferencias en tres sistemas educativos de Europa Occidental

Adoptaremos en esta parte una mirada comparativa para analizar distintos casos de configuración de sistemas educativos. Más allá de los casos, el objetivo es servirnos de ellos para ver cómo se produce la articulación de distintos dispositivos en este nivel, a qué intereses responden y cómo una particular configuración del siglo pasado se consolida en matrices que demandan continuas reformas.

Los casos de Alemania, Francia e Inglaterra permiten distinguir tres formas de diferenciación de la educación secundaria en el momento de la configuración: en el caso de Alemania la segmentación vertical, en el caso de Francia la segmentación a partir de la diferenciación intra institucional y en el caso de Inglaterra la diferenciación interinstitucional.

Cuadro 2. Comparación por dimensiones seleccionadas de la configuración de sistemas educativos de Alemania, Francia e Inglaterra

DIMENSION	PAIS	INGLATERRA	FRANCIA	ALEMANIA
Instituciones existentes		-Escuelas elementales -Grammar Schools -Public Schools -Oxford/Cambridge	-Escuelas elementales -Liceos -Colegios -Universidad	- <i>Volkschule y Vorschule</i> -Escuela de Realidades -Gimnasio -Universidad
Intervención del Estado		-1890: <i>School Inquiry Commissions</i> -1902: <i>Grammar School</i> -1944: Obligatoriedad -1965 <i>Comprehensive School</i>	-1860: Reforma Dury -1902: ciclos y ramas 1947: Plan Langevin/Wallon -1975: <i>Collège unique</i>	1763: Obligatoriedad -1810: <i>Abitur</i> -1919: <i>Grundschule</i>
Forma de diferenciación		Diferenciación interinstitucional	Diferenciación intra institucional	Segmentación vertical

Tal como relata Simon (1992) En Inglaterra el Estado creó comisiones para la reforma de todos los niveles para incluir la enseñanza a las clases medias profesionales, la alta burguesía y la aristocracia. Ya hacia 1860 la clase media industrial logró conseguir el poder político entonces hubo una doble influencia del mercado educativo sobre el estado.

Por un lado las clases medias y obreras buscaron mayor acceso a instituciones educativas y por el otro la alta burguesía que buscaba consolidarse y la aristocracia mantenerse (se requería una reforma urgente si las instituciones tradicionales iban a conservar su hegemonía). Como resultado, se creó un sistema hacia 1890 caracterizado por la enseñanza elemental gratuita y obligatoria para la clase obrera, las *public schools* para las clases altas y las *grammar schools* de tres grados para las clases medias altas y profesionales y para las clases medias (cada grado implicaba menos años de formación).

Hasta 1902 el Estado no vuelve a intervenir dejando actuar a un tipo de institución, la *Public School*, que a falta de estado interviniente se convirtieron en Instituciones determinantes¹³. Las escuelas más pequeñas jugaron al mercado académico, polarizándose los 3 grados en escuelas con éxito o sin éxito por su aproximación positiva a las *public schools* (así florecen las de 1er grado mientras las de 2do y 3ero no). En 1902, el Estado reconoció a las *grammar schools* como único tipo reconocido de enseñanza secundaria pública haciendo que otras formas educativas fuesen perdiendo importancia. La diferenciación se produjo por creación de oferta institucional paralela bajo un modelo de referencia.

Ringer (1992) explica que en Francia la enseñanza de segundo grado, posterior a la elemental, se proporcionaba en los liceos que pertenecían al Estado, en los *collèges* que pertenecían a las comunas y en los colegios jesuitas. Tenían tres características centrales: currículo clásico, eran pagos y formaban para rendir el examen (*BAC*) habilitante para la Universidad. De acuerdo con Carron (1998) accedían a esta enseñanza del 2 al 3% de la clase masculina. Es decir, 180.000 alumnos sobre una población de 38 millones en 1895. En 1821 de unos 6 millones de niños escolarizables casi 2 millones asistían a la escuela primaria y solamente 50.000 a un colegio o a un instituto o sea un 2,5% respecto de la primaria y menos de un 1% respecto de la franja de edad.

Entre 1863 y 1865 el ministro Duruy creó dentro de los liceos la enseñanza especial, que incluía contenidos como las lenguas vivas, contabilidad, derecho comercial, economía agrícola. La opción fue diversificar la enseñanza de segundo grado pero en el mismo edificio y bajo la misma administración. Hacia 1888 la enseñanza especial se perdió su carácter curricular renovador.

En 1891 se creó la enseñanza moderna, suplantando a la especial, incluyendo los contenidos del currículum clásico sin latín y griego, ciencias naturales, idiomas, literatura francesa. Ya desde 1888 sus alumnos accedían al examen “especial” de *BAC*. Esta situación se mantuvo desde 1902 hasta la Segunda Guerra Mundial: la secundaria de 7 años de duración empezaba en el 6to (11 años) y tenía dos ciclos: 1ero dividido en rama clásica y rama moderna y segundo dividido en lenguas y lenguas y Cs. Cada uno habilitaba a un *BAC* distinto, en Filosofía o en Matemática.

El modelo del liceo ni siquiera fue “cuestionado” por otras instituciones ya que las modificaciones se producían al interior de la misma institución bajo la modalidad de las ramas y los exámenes diferenciados. Se trató de un proceso de diferenciación intra institucional frente a la inmutabilidad del modelo determinante.

En el caso de Alemania, sabido es que la revolución educativa precedió a la revolución democrática. En 1810 se implantó un certificado y un examen, el *Abitur*, como requisito de finalización del Gimnasio y acceso a la universidad. Mueller (op.cit.) describe que el sistema era claramente dual: existía un circuito para la burguesía y un circuito para las clases trabajadoras. La primera, entre la escuela preparatoria de secundaria inferior (*Vorschulen*) y el *Gymnasium* (centros preparatorios para la universidad). Para dar cabida al currículo moderno (por oposición al humanista clásico) se crearon las *Realschulen* (o escuelas de secundaria modernas que luego se transformaron en Gimnasios de Lenguas modernas). Estas quedaron para los hijos de los comerciantes y para los estudiantes

becados expulsados del Gimnasio con una duración de 6 años. Los sectores más vinculados con el ejercicio de oficios accedían a la *Oberrealschulen* (escuelas de 9 años sin latín) las que al ser clasificadas en 1879 como escuelas de enseñanza secundaria perdieron relación con la enseñanza profesional. Estas escuelas permitían el ingreso a las escuelas técnicas.

Las clases trabajadoras accedían a la *Volkschule* (escuela elemental de 8 años de duración) y en algunos casos continuaban sus estudios en la *Mittelschule* (escuela con un currículo de 5 años). En 1919 se produjo la unificación *Volkschule* y *Vorschule* en una sola escuela elemental para todos los niños en los 26 estados de 4 años. Estas *Grundschule* fueron administradas por los *länder* individuales.

La orientación se dio en forma temprana a partir del eje divisorio que era el *Abitur* y la institución que permitía acceder al *Abitur* que era el Gimnasio. En este caso la segmentación fue vertical, sin procesos de diferenciación institucional, ya que existieron vías paralelas de trayectorias cerradas.

Como señaláramos al comienzo esta primera configuración sólo afectaba a un porcentaje muy bajo de la población con una tasa de 2,15% de estudiantes secundarios para el período 1870-1910 y 5,7% para el período 1920-1940 en los países de Europa occidental (Schneider, op.cit.). Kaelbe (2011) agrega que aún en los años '50 asistía a la escuela secundaria un 10-35% de los respectivos grupos de edad (pág. 163). Los sistemas educativos se configuraron entonces a partir de una matriz caracterizada por la segmentación.

Es en el espíritu de la posguerra cuando se sancionaron las leyes que declararon obligatoria y, en algunos casos gratuita, la escuela secundaria. En efecto, el dilema de la igualdad democrática versus la desigualdad capitalista encontró en el Estado de Bienestar de la posguerra, una fórmula que atenuaba los rasgos desigualitarios del capitalismo mientras que acentuaba la vigencia de los derechos civiles, políticos y sociales, más próximos a la igualdad democrática.

En este contexto se produjo la masificación de la escuela secundaria, momento en el que la democracia capitalista fue muy eficaz en la creación de un imaginario acerca de la relación entre escuela y movilidad social. Estos fueron los 30 años “de oro” donde Occidente produjo ciudadanía plena para una gran mayoría de la población. Aquí los sistemas educativos formaron parte del engranaje de la llamada “sociedad salarial”.

Hacia 1975 el 35% de los jóvenes entre 10 y 19 años se encontraban en escuelas secundarias en los países más desarrollados de Europa Occidental y el 13% de los jóvenes entre 20 y 24 años ya se encontraba en la Universidad (algunos países como Inglaterra se acercaban al 50%; Schneider, ibíd.). Kaelbe (op.cit., pág. 164) destaca que hasta 1970 el porcentaje europeo promedio de asistencia a la escuela secundaria había alcanzado 66%. Así, durante los “30 años de oro” la escuela y los sistemas educativos se consolidaron como garantes de la cohesión social ya que la articulación entre formación y empleo permitió a muchos ascender en la escala social.

2.3. La primera expresión de los límites de la matriz segmentada: las reformas comprensivas

En función de esta expansión, proponemos como hipótesis que las escuelas secundarias actuales son el producto del cruce de dos tendencias frente al desafío de la expansión: la tendencia a la continuidad del modelo institucional de las escuelas humanistas de elite frente a la tendencia de ruptura que supusieron las escuelas únicas (o comprensivas) en el momento de expansión de la escuela secundaria.

En efecto, entre 1960 y 1980 se encuentran intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más “adecuadas” para los procesos de expansión. Estos cambios fueron las escuelas comprensivas en Gran Bretaña y

los países nórdicos, el Collège en Francia y, ya sobre los años '80, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España. Estas escuelas aseguraron un ciclo común de formación general para todos los ingresantes a la escuela secundaria, evitaron la segregación temprana de los niños en escuelas de modalidades diferentes y dieron lugar a la flexibilización curricular a través del sistema de opcionalidades en el que los alumnos podían elegir parte de los contenidos a cursar a lo largo de su escolaridad. En este marco, países como Francia e Inglaterra lograron incorporar a la escuela secundaria a más del 50% de la población en edad en un período de 15 años.

La crisis del Estado de Bienestar, a mediados de los años '70, encontró a los países de Europa central en un proceso de universalización de la educación pos primaria. El estancamiento económico y la crisis del mercado laboral que siguieron a los años de bonanza económica no alteraron este proceso de espectacular expansión matricular. De todas formas, y a pesar de la universalización de la escuela secundaria, es posible apreciar a lo largo del proceso de configuración de ese nivel educativo, el lugar que van a ocupar ciertas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel. De acuerdo con Weiler (1998), los intentos de integración a través de las escuelas comprensivas tuvieron un éxito parcial, como en el caso de Suecia y Reino Unido, o, en otros casos como el de Alemania y Francia, fracasaron¹⁴.

Esto significa que, en buena medida, cuando Europa expandió la escuela secundaria lo hizo sobre la base del cambio total o parcial del modelo institucional. Se podría matizar la importancia del cambio institucional dados los diversos mecanismos de selección social que se aprecian aún en la Escuela Comprensiva pero lo cierto es que la expansión rápidamente comienza a pensarse desde la desestructuración de algunos elementos tales como la rigidez curricular¹⁵.

A pesar de ello cabe destacar que países como Francia e Inglaterra lograron incorporar a la escuela secundaria a más del 50% de la población en edad en un período de 15 años. En la actualidad, en estos países la escolarización del ciclo superior de la escuela secundaria aumenta de manera progresiva: para el año 2002 un 75% de la población entre 25 y 34 años contaba con el título de Educación Secundaria Superior mientras que en el grupo entre 45 y 54 años, este porcentaje llegaba a un poco más del 60% de acuerdo con los datos de la OCDE. Este dato es importante porque habla del alto índice de graduación de la escuela secundaria completa. Situación que difiere, como veremos, en el caso de la Argentina.

3. La escuela secundaria argentina entre la matriz global y la configuración local

El desarrollo del nivel secundario en la Argentina mantiene ciertos puntos en común con las tendencias arriba señaladas pero también presenta ciertas especificidades. Por un lado, el caso argentino muestra al igual que la mayoría de los países europeos, la persistencia del modelo humanista clásico selectivo, pero al mismo tiempo la estructura del nivel secundario se asienta y expande sobre una estructura unitaria, poco diversificada en términos institucionales.

Durante la mayor parte del siglo XX hubo cuatro modalidades dominantes: bachillerato, magisterio, comercial e industrial; el bachillerato concentró aproximadamente la mayor parte de la matrícula, el magisterio formaba para la carrera docente pero también fue usado tempranamente por las clases medias como vía de acceso a la universidad (Tedesco, 1986) y en particular por las mujeres y, conforme avanzó el siglo, todas las modalidades permitieron el acceso a la universidad –aunque el bachillerato era la “preparatoria” por excelencia-.

Dentro de modalidades e instituciones formalmente homogéneas, se escondieron profundas diferencias y mediante mecanismos de derivación que combinaron prácticas

formales con prácticas informales, se “encauzó” la matrícula en trayectos educativos de distinta calidad que preparan para distintos destinos sociales. Combinados con el origen social de los alumnos y con la escuela primaria de origen, estos trayectos fueron denominados por investigaciones de los años ochenta como “segmentos” y los procesos que los formaban como “segmentación” (Braslavsky, 1985).

Se propone como hipótesis que la escuela secundaria argentina actual es producto de la combinación de dos tendencias simultáneas frente a la masificación: la continuidad del modelo institucional del bachillerato humanista tradicional junto con el sostenimiento de una estructura unitaria (apoyada sobre ese modelo institucional) que permitió la masificación –incorporación de matrícula constante- y la segmentación –expulsión de matrícula y formación de circuitos de calidad educativa diferenciada.

Es posible identificar al menos tres grandes etapas en la expansión de la escuela secundaria argentina: el origen con la creación de los colegios nacionales e instalación de un patrón de desarrollo curricular-institucional; la primera gran expansión durante los gobiernos peronistas con procesos de continuidad y ruptura respecto del patrón fundacional; las reformas de los años '80 y '90 y la persistencia del modelo institucional de origen frente a procesos de gran expansión matricular¹⁶.

3.1. Los orígenes: un modelo institucional como patrón de desarrollo del sistema

En la Argentina, a la creación de la educación elemental gratuita y obligatoria se suma un nivel secundario que toma el modelo de organización prusiano y francés con una función propedéutica. Estas escuelas, en la figura del colegio nacional, fueron las instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y se orientaban hacia la universidad. El carácter selectivo así como el contenido humanista fortalecieron la homogeneidad tanto de los alumnos como de las escuelas en relación con el modelo institucional.

El Colegio Nacional de Buenos Aires fue creado por decreto durante la presidencia de Mitre en 1863. Se lo definió como una casa de educación científica preparatoria en la que se cursarían las Letras, las Humanidades, las Ciencias Morales, Físicas y Matemáticas. En 1864 se crean los colegios nacionales de Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta con programas que debían ajustarse al programa del Colegio Nacional de Buenos Aires. El peso del Colegio Nacional de Buenos Aires en la configuración de un modelo institucional fundante ya fue destacado en otros trabajos: constituyó el modelo de los colegios nacionales durante los siguientes treinta años a partir de su fundación (Legarralde, 1998).

Como señala Dussel (1997) el plan de estudio del colegio nacional constituyó una jerarquía cultural que se apoyaba sobre el estudio de las materias literarias, Humanísticas y las Lenguas Extranjeras constituyendo un currículo humanista de base enciclopedista. Dichos currículo, centrado en 11/14 disciplinas, funcionó como un patrón de organización de la vida institucional en tanto el calendario de actividades (clases y evaluaciones) se estructuró en torno al pasaje por dichas disciplinas.

En ese mismo período se crearon las escuelas normales, las que inauguraron una vía de formación paralela a la de los colegios nacionales aunque su finalidad era distinta ya que formaban para el ejercicio de la docencia. Si bien éstas crecieron de manera notable entre 1870 y 1890, dada la expansión de la enseñanza primaria, ya hacia 1916 los colegios nacionales contaban con más alumnos que las escuelas normales y para 1930 la cantidad de colegios nacionales -149- superó a la cantidad de escuelas normales -130- (Bonantini, 2000).

El crecimiento más moderado de las escuelas normales así como la escasa incidencia cuantitativa de otras modalidades de educación media (escuelas técnicas,

agropecuarias y comerciales) hasta los años '40 da cuenta de la valoración que el título de "bachiller" tuvo para los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en la Argentina.

3.2. La expansión de mediados de siglo XX: continuidades y rupturas en el modelo institucional fundacional

Durante los dos primeros gobiernos peronistas (1945-1955) se produjeron cambios importantes en la configuración del nivel medio si bien se mantuvieron ciertas tendencias fundacionales. En relación con esto último, es notable en este período el fuerte desarrollo de los colegios nacionales, los que duplicaron tanto la matrícula como la cantidad de establecimientos -de 237 en 1941 a 458 en 1955. Los cambios más significativos se produjeron con la expansión de la enseñanza técnica que pasó de 128 escuelas en 1948 a 775 en 1958 y de una matrícula de 21.016 alumnos a 146.258 durante el período mencionado.

Ya hacia los años '60, la demanda de estudios de nivel medio tuvo un crecimiento fuerte y sostenido: la matrícula del nivel medio creció tres veces entre 1947 y 1960 y se duplicó entre 1960 y 1970. El desarrollo económico social del período permite comprender la expansión de las modalidades con salida laboral por sobre las tradicionales. Así mientras las escuelas normales crecieron más que los bachilleres, las escuelas comerciales crecieron 4 veces más que los nacionales y un 60% más que los normales. Sin embargo, las escuelas técnicas crecieron sólo un 14%; esto es paradójico, si se tiene en cuenta el desarrollo de las industrias y las oportunidades creadas en el campo de la producción en ese momento (Bonantini, op.cit.).

En cuanto al bachillerato, cabe señalar dos cambios de importancia: la creación del ciclo básico de la escuela media (ciclo común para todas las modalidades) con el fin de ofrecer una formación homogénea al conjunto de los estudiantes del nivel secundario y la transformación de las escuelas normales en bachilleratos pedagógicos en 1969. Dichos cambios permiten pensar en una homologación de las prácticas curriculares hacia el modelo del bachillerato en tanto modelo de mayor valor social. Como señala Gallart (2006), es notable la similitud para fines de los años '70 entre los planes de estudio de las escuelas comerciales y los bachilleratos.

A tono con las reformas comprensivas en Europa, Estados Unidos y Australia, en Argentina se desarrolló el "Régimen Laboral de Profesores Designados por Cargo Docente" conocido como "Proyecto 13". Fue un intento de modificar la "forma escolar" en varios de sus rasgos definitorios: currículum, redefinición de tareas pedagógicas a partir de la diversificación de roles y atención a los alumnos. Esta reforma implicó la modificación de la estructura curricular en forma de "damero" -menos disciplinas y menos profesores-, procuró dar lugar al desempeño de nuevas funciones por parte del profesor - programación del currículum- e introdujo funciones de apoyo a su tarea por parte de profesionales especializados-asesoramiento, orientación y tutoría a alumnos. Además incorporó algunas de las novedades de la época: la idea de la programación del currículum por parte de los docentes la incorporación de los nuevos profesionales de la educación como los de ciencias de la educación y de psicopedagogía. Su implementación se limitó a las escuelas donde se lo aplicó experimentalmente dados los costos que suponía trasladarlo a mayor escala (Acosta y Pinkasz, 2007).

Durante el período 1976-1983 crecieron los bachilleratos frente a las modalidades técnica y comercial. Este se debió a dos factores. Por un lado, el proceso de desindustrialización que comienza con el gobierno militar desalentó la inversión en este tipo de oferta educativa. Por otro lado, la restricción en el acceso a la Universidad -

impuesta por el mismo gobierno- transformó a los bachilleratos en “playas de estacionamiento” para una cantidad creciente de adolescentes.

3.3. Las reformas de los años '80 y '90: expansión y persistencia del patrón de desarrollo del sistema

Con el retorno de la democracia, en el año 1983, se produjo un aumento de la matrícula del nivel medio; mientras en 1960 el 24,5% de los jóvenes y adolescentes entre 13 y 18 años asistía a la escuela secundaria, en 1996 dicha cifra ascendió al 67,2%. El aumento de la matrícula se apoyó sobre diversas medidas desde el Estado tales como la supresión de los exámenes de admisión, la renovación de los planes de estudios en algunas provincias (tendencia a mantener un ciclo común de formación general de 3 años y un ciclo superior especializado), la creación de nuevos establecimientos educativos en las provincias y el cambio en las prácticas de evaluación.

A partir de 1984 se proyectaron una serie de modificaciones a las escuelas secundarias de dependencia nacional conocidas como Ciclo Básico General (CBG) y Ciclo Básico Unificado (CBU). El CBG apuntaba en primer lugar a la integración de estudiantes con perfiles sociales y culturales diferentes, en segundo lugar, a atender las dificultades pedagógicas derivadas de la transición primaria – secundaria a las cuales se les atribuía los altos niveles de fracaso escolar y, finalmente, a la integración de los aprendizajes de los alumnos para contrarrestar la fragmentación de el currículum organizado en disciplinas heredero del currículum enciclopedista clásico.

Estas modificaciones retomaron la agenda de las reformas comprensivas aunque reinterpretadas en función de las preocupaciones locales propias de esos años. Esta reforma apuntó a la fragmentación del currículum como uno de los problemas centrales del nivel secundario y supuso que, reformando su estructura disciplinaria y asignando a los profesores tiempos de trabajo conjunto, podrían evitarse los males principales de la escuela secundaria. Aplicado a una parte de los establecimientos nacionales, el CBG no llegó a extenderse ni tuvo vigencia por mucho tiempo (Acosta y Pinkasz, op.cit.).

Los años '90 aportaron cambios fundamentales para el sistema educativo argentino y, en especial, para la escuela media. Más allá de los avances o retrocesos que se vinculan con las reformas de los años '90 lo cierto es que la extensión de la obligatoriedad hasta el segundo año de la anterior escuela media produjo un salto importante en la evolución de la matrícula en el nivel: de una tasa neta de escolarización del 38,8% en 1980 se pasó al 68,5% en 2001 (Censo nacional de población, INDEC).

Los cambios que se propusieron en la estructura del sistema educativo mostraron toda la complejidad de uno de los nudos más problemáticos de todos los sistemas educativos como es el pasaje entre los diferentes niveles del sistema. Se rompió la estructura tradicional de la escuela secundaria de cinco años de duración y se habilitó la opción de una Escuela General Básica (EGB) de 9 años de duración con un último ciclo (Tercer ciclo) que unificaba el último año de la primaria con los dos primeros de la secundaria. En realidad, se trataba de la idea de la comprensividad resaltada en las reformas mencionadas en los países centrales.

Sin embargo, el peso de la estructura unitaria en la tradición argentina no permitió avanzar en un nuevo tipo de institución (como el caso del *Collège* en Francia) o una estructura unificada en su casi totalidad (como la de los países escandinavos). El resultado fue la opción entre el modelo de la “primarización” o el de la “secundarización” del tercer ciclo de la EGB. Una de las consecuencias fue el adelantar o atrasar, según el modelo adoptado, el momento de quiebre que generaba la transición entre niveles en la trayectoria escolar de los alumnos, pero ninguno de los dos modelos constituyó una alternativa para disolver los mecanismos por los cuales estos quiebres se producían.

Las múltiples formas de aplicación de la estructura constituyeron alteraciones en el modelo institucional, ya sea por el perfil profesional de los docentes involucrados -maestros o profesores-, como por las modificaciones curriculares que pusieron en marcha. Sin embargo, estas alteraciones tuvieron escasos resultados en la promoción de trayectorias escolares exitosas para el conjunto de los alumnos ingresantes al nivel. Es decir que nuevamente se trató de una expansión apoyada sobre la relativa estabilidad de un modelo institucional y curricular humanista clásico, cuyas características principales -distribución horaria, exposición al currículum mosaico- obstaculizaron los cambios y debilitaron, aún más, un modelo que ya resultaba insuficiente en las décadas anteriores, que había sido objeto de reformas parciales desde fines de los años '60 y que la reforma del año '93 no supo acompañar (en términos financieros y en términos pedagógicos).

3.4. Las particularidades de la configuración local: sistematización, segmentación e incorporación-expulsión

En función de la información desarrollada a partir de fuentes secundarias podemos decir que se observan similitudes y diferencias para el caso argentino en relación con los casos de Europa relevados. Entre las similitudes se destacan la sistematización y configuración temprana del nivel secundario, la expansión fuerte a partir de los años '50, la sistematización del sistema a partir de la segmentación del nivel secundario y la actuación de un modelo institucional -el colegio nacional- como institución determinante (aunque falta investigación para probar la impresión de ese modelo sobre otros tipos institucionales).

A lo largo de este apartado se destacó que la expansión de la matrícula fue constante a lo largo del siglo XX. Sin embargo, este aumento constante de la matrícula se acompañó de un importante índice de desgranamiento -abandono de los estudios en una misma cohorte de edad- desde el origen mismo de la escuela secundaria en la Argentina.

Al respecto Tedesco (op.cit., pág. 138-139) destaca que para el período 1886-1891 el porcentaje de desgranamiento en los colegios nacionales fue del 68%. Trabajos más recientes señalan que la tasa de graduación era del 50% en 1950. Alcanza un pico de evolución positiva a mediados de los años '60 cuando se gradúa casi el 70% de los ingresantes. Esta tasa decae de manera abrupta hacia los años '80 y se ubica en los años '90 en torno al 40% (tasa menor a la de 1950, véase Giuliadori, 2004).

Frente a esta tasa de graduación se mantuvo un modelo institucional basado en el patrón rígido y lógico formal del bachillerato humanista. Un modelo que se presentaba como homogéneo frente a lo que ya era heterogéneo. El retorno de la democracia y la extensión de la obligatoriedad escolar hasta los 15 años a partir de 1993 produjeron un salto importante en la matrícula. Sin embargo, esta segunda expansión se produce en el marco del declive del Estado y de una profunda reconfiguración social caracterizada por el empobrecimiento y exclusión de los grupos sociales que son beneficiarios de dicha expansión.

De esta manera, pareciera que la continuidad del modelo tradicional junto con el sostenimiento de una estructura única en la escuela secundaria argentina -los ciclos comunes- actuaron en una doble dirección: permitieron la incorporación constante de matrícula a la escuela secundaria pero no fueron capaces de mantener dentro de esa escuela a los jóvenes que se incorporaban a ese nivel educativo.

Para el caso de la escuela secundaria en la Argentina podríamos decir que la dinámica de incorporación y expulsión se sostiene sobre un modelo institucional que a lo largo de la historia de la escuela secundaria ha articulado con formas de organización del trabajo de enseñanza de los alumnos conduciendo a lo que Terigi (2008) denomina el trípode de hierro o patrón organizacional del nivel secundario cuyo elementos son: la

clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase.

Podría decirse que la selección es algo específico de la escuela secundaria, tal como se describió en el apartado anterior. En la Argentina se suma a esta tendencia una dinámica de expansión constante junto con dificultades para mejorar los índices de egreso. A lo largo del siglo XX se observa que aunque en términos absolutos son más los alumnos que ingresan y se gradúan, la proporción entre los que ingresan y los que terminan la escuela secundaria no sigue la misma tendencia.

En este sentido, para retomar la comparación, es posible señalar las siguientes diferencias entre la expansión de la escuela secundaria y configuración de los sistemas educativos en los casos analizados y el de la Argentina: una expansión constante del nivel secundario desde los orígenes de la configuración (con picos en los años entre los años '50 y '60 y entre mediados de los años '80 y fines de los años '90), un importante índice de desgranamiento desde los orígenes de la escuela secundaria en la Argentina¹⁷ y una marcada y persistente dificultad para modificar el modelo institucional determinante. En este sentido puede decirse que el ciclo básico común de los años '60 fue el equivalente a la reforma comprensiva en Europa en esos mismos años. Al respecto, pueden proponerse dos hipótesis finales para el caso argentino: la democratización del modelo de mayor valor social ya que el ciclo común correspondía el currículum del colegio nacional y/o la imposición de un modelo sobre otros posibles con la probable generación de circuitos diferenciados de calidad. La investigación educativa desde los años '80 en adelante ofrece evidencia considerable acerca de la segunda hipótesis presentada.

Bibliografía citada

- ACOSTA, F. y D. PINKASZ (2007). *La escuela media y las necesidades de la masificación*. Ministerio de Educación. Mimeo.
- AGUERRONDO, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- ANDERSON, R. (2004). The idea of secondary schooling in nineteenth-century Europe. *Paedagogica Historica*, Vol. XL, Núm. 1 y 2.
- ARCHER, A. (1979). *The social origins of Educational Systems*. USA: Sage.
- BONANTINI, C. (2000). *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina. Tomo II (1945-1983)*. Buenos Aires: UNR editora.
- BOWEN, J. (1992). *Historia de la educación occidental. Tomo II La civilización de Europa. Siglos VI a XVI*. Barcelona: Herder.
- BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/Gel.
- BURKE, P. (1998). *Los avatares del cortesano. Lecturas y lectores de un texto clave del espíritu renacentista*. Barcelona: Gedisa.
- CARRON, J.C. (1996). La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos. En Levi, G y Schmitt J.C. (dir.) *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus.
- DURKHEIM, E. (1938/1982). *Historia de la Educación y de la doctrina pedagógica. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- DUSSEL, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).

- GALLART, M.A. (2006). *La construcción social de la escuela media*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- GIULIODORI, R, GIULIODORI, M. A. y M. GONZALEZ (2004). La deserción en el nivel medio de la educación en la República Argentina. Cálculo de tasas de abandono e identificación de algunos factores que se le asocian. *Revista de Economía y Estadística*. XLII
- GRENDLER, P. (1989). *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning, 1300-1600*. USA: Johns Hopkins.
- GUERRERO, R.R. (1996). *Historia de la filosofía medieval*. Madrid: Akal.
- HUNTER, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- JENSEN, K. (1998). La reforma humanística de la lengua latina y de su enseñanza. En Kraye, J. (ed.) *Introducción al humanismo renacentista*. España: Cambridge. Pp. 93-114.
- KAELBE, H. (2011). Hacia una historia social europea de la educación. En Caruso, M. y H.E. Tenorth *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Ediciones Granica. Pp. 157-182.
- MARROU, H.I. (1948/1998). *Historia de la Educación en la Antigüedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEYER, J. y F. RAMIREZ (2002). *La institucionalización mundial de la educación*. En Schriewer, J. (comp.) *Formación del discurso en la Educación Comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares. Pp. 107-130.
- 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*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad. Pp. 37-86.
- LEGARRALDE, M. (1998). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887. *Propuesta Educativa*. 21.
- LOCKE, J. (1963/1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal bolsillo.
- RINGER, F. (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 (comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad. Pp. 87-130.
- RINGER, F. (1979). *Education and society in Modern Europe*. USA: Indiana.
- ROMANO, R. y A. TENENTI (1971/1998). *Los fundamentos del mundo moderno*. México: Siglo XXI editores.
- SAVOIE PH., BRUTTER. A. y W. FRIJHOFF (2004). Secondary Education: Institutional, Cultural and Social History. *Paedagogica Historica*, Vol. XL, Núm. 1 y 2.
- SIMON, B. (1992). Sistematización y segmentación en la educación: el caso de Inglaterra. En Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad. Pp. 131-160.
- SCHNEIDER, R. (1982). El desarrollo de la educación en los estados de Europa occidental 1870-1975. *Revista de Sociología*, Julio. Traducción de Sandra Carreras para Cátedra de Historia General de la Educación, UBA, 1985.
- SCHRIEWER, J. (2010). Compración y explicación entre causalidad y complejidad. En Schriewer, J. y H. Kaeble (comp.) *La comparación en las ciencias sociales e historias. Un debate interdisciplinar*. Barcelona: Octaedro. Pp.17-62.

STEEDMAN, H. (1982). Las endowed grammar schools como instituciones determinantes. En Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad. Pp. 161-194.

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: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*. 17: 29, 63-72

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

WEILER, H. (1998). ¿Por qué fracasan las reformas: Política educativa en Francia y República Federal de Alemania?. *Revista Estudios del Currículo*. 1: 2, 54-76.

WIBORG, S. (2010). Why is there no comprehensive education in Germany? A historical explanation. *History of Education*, 39: 4, 539-556.

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

Notas:

¹ Este trabajo reúne aportes de los estudios histórico comparados en las Ciencias Sociales en general y en la Educación Comparada en particular. Toma como referencia trabajos que parten del análisis de variables macro sociales para estudiar la configuración de los sistemas educativos (Archer, 1977; Ringer, 1979; Green, 1990; Mueller, Ringer y Simon, 1992; Wiborg, 2009) pero focaliza sobre el comportamiento de las variables propiamente educativas. En este sentido, retoma la línea de indagación del Sistema Mundial de Meyer y Ramirez (2002) junto con la propuesta de Schriewer de análisis de configuraciones de equivalencia funcional (2010). Siguiendo a este último autor, se considera que el análisis de las diferencias en cada caso permite una explicación más profunda y compleja de la configuración particular.

² Para un análisis en profundidad acerca de la transición entre las escuelas de la Antigüedad Clásica y las del Cristianismo Primitivo véase Marrou (1948/1998); en particular el capítulo Aparición de las escuelas cristianas de tipo medieval (pp. 447-455).

³ Esta era una típica forma medieval de organizar y clasificar la actividad intelectual de acuerdo con la lógica jerárquica para dar respuesta a todas las posibles contingencias (Grendler, 1989, pág. 115).

⁴ El griego era una especie de talismán, que permitiría acceso a una civilización y sus riquezas a descubrir; tuvo una importancia simbólica de atracción hacia el estudio de las humanidades (Grendler, op.cit., 118).

⁵ Joannes Sturnius (1507-1598) con estudios de gramática latina en las escuelas de los hermanos de la vida común, estudió en la Universidad de Lovaina y luego en Heidelberg. Enseñó en Paris y fue llamado en 1536 por los magistrados de la ciudad libre de Estrasburgo (zona protestante) que en 1528 habían decidido reformar sus escuelas para fomentar la nueva fe evangélica.

⁶ Lo cierto es que como resultaron muy eficaces en la enseñanza, en 1547 la comuna de Messina pidió a la Orden Jesuita 5 maestros a cambio de sostén y un edificio. El hecho de que fuesen gratuitos –aspecto vinculado al voto de pobreza de la Orden- resultó atractivo. En términos de prácticas educativas, lo nuevo fue una educación formal gratuita que iba más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura (Gendler, ibíd., pág. 365).

⁷ Para 1586 había 162 colegios jesuitas de los cuales 147 aceptaban alumnos externos. Su tamaño variaba: en Italia eran pequeños, 300 alumnos, pero en Francia, Alemania y Portugal tenían entre 500 y 1500 alumnos (véase Grendler, ibíd.). Esto hizo apremiante la necesidad de una *Ratio* (sistematización), cuya versión final es de 1599. En la misma se detallaba la organización de los colegios en todos sus aspectos

⁸ Ejemplo de la circulación del ideal cortesano se puede ver en la recepción de *El cortesano* de Castiglioni, en quien se puede apreciar la figura del hombre culto (véase Burke, 1998, pág. 41) y en cuyos lectores podemos ver las características de esta nueva audiencia (Burke, op.cit. pág. 166).

⁹ Sin embargo, Locke era reacio al formato institucional del colegio pues consideraba que allí sólo se podían aprender malos hábitos: “En cuanto al atrevimiento y a la seguridad que los niños pueden adquirir en el

colegio, en la sociedad de sus camaradas, se mezcla ordinariamente con tanta grosería y tanta presunción, que con frecuencia se ven obligados a olvidar cosas poco convenientes y malsanas (...) hábitos de petulancia, de malicia y de violencia que se aprenden del colegio, se convence uno de que los efectos de la educación privada [doméstica] valen infinitamente más que las cualidades de este género..." (pág. 98).

¹⁰ La noción de la escuela como tecnología está tomada de Hunter, 1998, pág. 56.

¹¹ La definición clásica de Archer, define a un sistema educativo nacional como un conjunto de instituciones de educación formal a escala nacional, interrelacionadas entre sí y bajo el control y supervisión gubernamental (1979, pág. 54).

¹² Esto no implica desconocer, como bien señala Anderson (2004), que las escuelas secundarias no solamente tuvieron –ni tienen– un simple rol reproductivo. Existieron prácticas institucionales diversas y cantidad de alumnos que se escolarizaron sin completar el currículo del liceo o el gimnasio (pág. 94). Dicho esto, si acordamos en este trabajo con la hipótesis general de la segmentación, sin que ello implique profundizar en las configuraciones particulares para analizar el encuentro entre cada contexto cultural y una suerte de patrón de funcionamiento macro educativo de aparente alcance mundial. También cabe aclarar que Viñao sintetiza los aportes de Mueller y Ringer sobre los conceptos de sistematización, en el caso de Mueller, y de segmentación en el caso de Ringer (véase Mueller, Ringer y Simon, op.cit.).

¹³ Según Hillary Steedman (1992) se trató de un tipo de institución que logró establecer una dominación no sólo por medio de los tipos de conocimiento sino también por medio de los rasgos distintivos escolares y la organización. Estas instituciones otorgaban status y permitían acceder al ideal del carácter cuyos estigmas aseguraban la participación para toda la vida en una elite identificable de apoyo mutuo (identificación de la nueva riqueza ennoblecida con aquellas actitudes y valores que menospreciaban el comercio y la tecnología). Pág. 164.

¹⁴ Un análisis detallado sobre la comparación del alcance de la comprensividad en los países nórdicos (exitosos) e Inglaterra y Alemania puede verse en Wiborg (op.cit.). Para el caso de Alemania desde una perspectiva histórica véase también Wiborg (2010).

¹⁵ En este sentido vale la hipótesis de Weiler: el Estado moderno es básicamente incapaz de poner en práctica grandes reformas, por razones que tienen que ver con su compromiso estructural con el orden existente en la distribución de poder y status (1998, pág. 72).

¹⁶ Nótese que se adoptan para la periodización variables de configuración de la escuela secundaria y no las de tipo macro social (ver nota a pie 1). Asimismo, no se incluye en esta periodización la etapa abierta a partir del año 2003 con la sanción de la nueva ley de educación y la extensión de la obligatoriedad a toda la escuela secundaria.

¹⁷ Puede pensarse como hipótesis si este fuerte desgranamiento en el caso argentino, en comparación con la experiencia de los países centrales de Europa, no se encuentra relacionado con la falta de una ley de obligatoriedad de la escuela secundaria hasta el año 1993. Es decir, cabe preguntarse si la sanción de leyes de obligatoriedad, al menos respecto del primer tramo de la escuela secundaria en los países centrales de Europa, no puede haber guardado relación con una especial preocupación por la finalización de ese tramo de la escolarización. A lo cual también debe sumarse la variable macro social: las discontinuidades en los procesos de organización democrática y las continuas crisis económicas también estarían relacionadas con la interrupción de la escolaridad secundaria en países como la Argentina. En este sentido es interesante el caso de Uruguay: la crisis social, económica y política que atravesó al país entre los años '70 y '80, limitó las potencialidades de la sanción en 1973 de la obligatoriedad del primer ciclo de la educación secundaria puesto que se interrumpió el proceso de expansión de la matrícula. Esta situación se revirtió con el nuevo período democrático inaugurado en 1985.