

La escuela secundaria obligatoria como política educativa

Tensiones históricas y desafíos para la inclusión¹

El presente artículo busca aportar algunas ideas acerca de la escuela secundaria obligatoria como parte del conjunto de políticas educativas implementadas a partir de la recomposición del Estado desde 2003 en adelante en Argentina. Para alcanzar la universalización del nivel y su titulación, es preciso reconfigurar la escuela secundaria a la luz de otra pedagogía y sacudir el polvo de la gramática escolar cristalizada hace más de cien años; es decir, disputar su sentido fundacional para construir políticas de inclusión social y educativa en el marco de un nuevo proyecto político-pedagógico.

Introducción

La educación secundaria argentina puede considerarse el eslabón perdido entre la escuela primaria y los estudios superiores. La falta de normativa que la regule, desde su creación en la segunda mitad del siglo XIX hasta fines del siglo XX, podría considerarse un síntoma del proyecto político-pedagógico de la modernidad periférica de América Latina. Las tensiones históricas entre la formación propedéutica, la vinculación con el trabajo, los múltiples

Ariel Zysman

Licenciado en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA).
Subsecretario de Asuntos Académicos (FFyL, UBA).

1. Una versión de este artículo fue premiada con la Mención de Honor en la presentación de la edición 2014 de la Beca Presidente Néstor Kirchner.

circuitos e instituciones que la componen, los proyectos de reforma y las propuestas curriculares y organizacionales del nivel hablan de momentos históricos que, como placas tectónicas, se movieron a la par que se disputaban modelos políticos, económicos y culturales. La gran dispersión y heterogeneidad de discursos no es sino la obra inconclusa de una pedagogía para los adolescentes y jóvenes.

La Ley de Educación Nacional (Ley 26206) sancionada en 2006 reabre el debate pedagógico y lo renueva al darle el estatus de nivel obligatorio a la escuela secundaria. Desde nuestra perspectiva, las condiciones de posibilidad para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los jóvenes y adolescentes a/en/de la escuela implican la necesidad de una revisión de la experiencia histórica como modo de deconstruir las tradiciones escolares naturalizadas. No se trata de un mero *racconto* de la historia de la educación, sino de una revisión crítica de sus obstáculos profundos para lograr un cambio estructural del nivel en su conjunto.

Algunas claves históricas del nivel medio

Sobre el mandato fundacional: la función propedéutica de la escuela media

Los historiadores de la educación —Adriana Puiggrós, Juan Carlos Tedesco, Gregorio Weinberg y Enrique Dussel— coinciden en señalar el surgimiento de las escuelas medias como escuelas preparatorias para la Universidad. Al igual que los sistemas educativos modernos en otros países de la región y de Occidente en general, en Argentina la educación secundaria se organizó a partir de algunas pocas experiencias educativas iniciadas muchas veces por la Compañía de Jesús. Tal es el caso de las dos instituciones consideradas fundacionales del posterior nivel medio: el Real Colegio Convictorio de Nuestra Señora de Montserrat —creado en 1687 en Córdoba y originalmente dedicado a estudios preparatorios y superiores, posteriormente rebautizado Colegio Nacional Montserrat y anexado a la Universidad de Córdoba— y el Real Colegio de San Carlos —creado en 1772 en Buenos Aires, posteriormente rebautizado Colegio Nacional de Buenos Aires y anexado a la Universidad homónima—. En ambas instituciones confluían estudios profesionales y preparatorios no muy delineados, con lo cual era incluso difícil precisar dónde culminaban unos y comenzaban los otros. Es decir, el nacimiento mismo de la escuela media es producto de un proceso de

diferenciación de los estudios universitarios producido durante el siglo XIX a la par de la organización del sistema educativo moderno.

Ese punto de inicio del nivel ubicado por la historiografía educativa argentina en la creación del Colegio Nacional (de Buenos Aires) en 1863 por el entonces presidente de la Nación, Bartolomé Mitre, es asimismo una decisión historiográfica interesante de ser analizada, ya que da cuenta de un hito situado por la construcción del relato histórico en donde la escuela media queda directamente vinculada con los colegios nacionales, aun cuando pocos años después se empiezan a crear las escuelas normales (se inician con la Escuela Normal de Paraná en 1871), destinadas a la formación de maestras para la escuela primaria; instituciones también de nivel medio o posprimarias. De este modo, para la segunda mitad del siglo XIX, colegios nacionales y escuelas normales fueron las instituciones consignadas a los jóvenes; y aun cuando sus mandatos fundacionales fueran diferentes, en ambas se conformó una matriz curricular y una gramática escolar —según David Tyack y Larry Cuban— con rasgos coincidentes que perdura hasta la actualidad.

Dicha matriz curricular fundacional, basada tanto en el humanismo tardío como en el positivismo, se tornó hegemónica a fines del siglo XIX, y sintetizó lo que Basil Bernstein define como *currículum de código agregado*: un conjunto de disciplinas escolares con base en las artes clásicas, las lenguas y las ciencias modernas, ordenadas de acuerdo a una complejidad creciente y sin relación horizontal entre ellas. El análisis pormenorizado que realiza Dussel muestra la distribución del tiempo destinada a la enseñanza de cada disciplina y las variaciones en los programas y denominaciones, cuyo sentido estaba inscripto desde el comienzo en la idea de la formación de carácter general asimilada al conocimiento de la cultura general, es decir, de la cultura europea.

Asimismo, el acceso a la escuela preparatoria o de nivel medio en los colegios nacionales estaba reservado al género masculino, de familia de «buen nombre» y que debía demostrar aseo y buena conducta. Así caracterizada, la escuela media suponía, para fines del siglo XIX, una escolarización destinada a un número reducido de jóvenes que se proponían, además, continuar sus estudios en la Universidad. En otras palabras, transitar la escuela media supuso, desde el comienzo, un contrato pedagógico que solo algunos podían cumplir.

En suma, del período «fundacional» se destacan a lo largo del siglo XX tres rasgos que se constituyen en pilares de la matriz escolar del nivel:

1. El sentido propedéutico o preparatorio para los estudios universitarios.
2. El carácter *agregado* del currículum como sumatoria de materias que se transitaban por andariveles fuertemente separados entre sí.
3. El discurso historiográfico que sitúa a los colegios nacionales como hitos fundacionales del nivel medio y traza una suerte de sinonimia entre ambos: escuela secundaria = Colegio Nacional = estudios propedéuticos.

El *sujeto pedagógico* —en términos de Puiggrós—, conformado por esta matriz de origen, será constitutivo de las disputas pedagógicas durante el siglo XX.

La escuela media y la formación para el trabajo

No obstante su contexto de fundación, rápidamente la escuela media se nutrió de otro conjunto de instituciones que se fueron incorporando al sistema educativo, aunque no siempre de forma ordenada. Así, en 1890 se crea la Escuela de Comercio, hoy Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini y, al poco tiempo, el Colegio Industrial Otto Krause (1897), en un principio dependiente de la Escuela de Comercio. Ambos dan cuenta de un problema que la creación de los colegios nacionales no atendía: la vinculación de la educación con el sistema productivo. En este sentido, puede decirse que la formación para el trabajo era un tema que en el proyecto de los colegios nacionales se resolvía con la formación profesional en la universidad.

Pero la vinculación entre educación, sistema productivo y trabajo elaborada por estas instituciones, se redujo a la misma matriz elitista de los colegios nacionales. Sentadas las bases del modelo agroexportador y la creciente obra pública para consolidar el Estado moderno, los conocimientos de comercio, industria y técnica que tuvieron lugar fueron aquellos necesarios para organizar y conducir los acuerdos de comercio internacional. Sin embargo, el conocimiento impartido en las instituciones, lejos de construir sinergia entre educación y desarrollo productivo, se centró en el conocimiento del comercio vinculado estrechamente al modelo agroexportador de las oligarquías porteña y provincial y en conocimientos industriales para la producción de los derivados agrícola-ganaderos; del mismo modo que la formación técnica e industrial fue direccionada a las grandes obras de infraestructura pública.

Como lo explican Puiggrós y Tedesco, el problema de la vinculación entre educación y trabajo era materia de debate en la clase política. El primer proyecto de reforma de los colegios nacionales (1899), conocido por el nombre de su autor, Osvaldo Magnasco, ministro de Justicia e Instrucción Pública de la segunda presidencia de Julio Argentino Roca (1898-1904), buscaba cerrar trece de los diecinueve colegios nacionales, y en su lugar abrir «institutos de enseñanza práctica», con un número reducido de materias humanísticas para dar lugar a otras más prácticas, como trabajo agrícola, dibujo industrial y química aplicada a la industria. Magnasco argumentaba la necesidad de formar sujetos productivos vinculados con su realidad local y regional, pero las críticas y la feroz oposición², especialmente de la burguesía porteña, que reflejaba sus opiniones en el diario *La Nación*, hicieron fracasar el proyecto, con la consecuente renuncia de aquel a su cargo de ministro.

Ya entrado el siglo XX, y con la incipiente producción manufacturera y algunos signos de vitalidad industrial, sumados a la gran masa inmigratoria interna y externa, empezaron a crearse escuelas de artes y oficios ligados a la vida urbana: carpintería, tornería, herrería y otros, que resultaron tentadores para hombres que en su mayoría provenían del campo y se asentaban en la urbe buscando un trabajo. El rápido crecimiento de estas escuelas mostró la centralidad que comenzaban a adquirir otros conocimientos que se encontraban excluidos de la matriz curricular de los colegios nacionales y las escuelas normales. En ese sentido, un nuevo proyecto de reforma elaborado por Carlos Saavedra Lamas (1916), inspirado en la pedagogía de Víctor Mercante, buscó nuevas formas de articulación del nivel e introdujo modificaciones que afectaban también a la escuela primaria. La reforma introducía una escuela intermedia, entre el nivel primario y el secundario, que apuntaba a una formación práctica para luego distribuir a los jóvenes en diferentes tipos de escuelas secundarias, desde los colegios Nnacionales hasta las escuelas de artes y oficios. Este proyecto también fue abortado una vez asumida la presidencia por Hipólito Yrigoyen. Las críticas al proyecto no se distanciaron de aquellas recibidas por Magnasco: ambos eran acusados de intentar desviar el ascenso de las clases medias urbanas de los colegios nacionales y, por ende, de las universidades.

Es preciso destacar, por un lado, la presencia del imaginario educativo que rechazaba una diversificación de la escuela media, mientras que, por otro lado, aceptaba en niveles superiores una educación diferenciada y orientada al trabajo. Según Dussel, los proyectos de reforma de Magnas-

2. El debate parlamentario por la ley de reforma que mantuvieron Magnasco, como informante del Poder Ejecutivo, con el diputado nacional por Córdoba, Alejandro Carbó, da cuenta de la fuerte impronta propedéutica que la elite gobernante reservaba a los colegios nacionales con el refuerzo de la construcción social de la educación media y universitaria como sinónimo de ascenso y prestigio social.

co y Saavedra Lamas incluían la vinculación con el trabajo como vía regia para moldear el carácter de los jóvenes desde una perspectiva positivista y conservadora —cercana al racismo— instalando la asociación entre educación-trabajo-clases bajas. En otras palabras, la formación para el trabajo se consolidó en el imaginario pedagógico moderno como un circuito de menor valía social, marginal para las burguesías urbanas que depositaron en los colegios nacionales toda aspiración de progreso.

Esta escisión fue superada solo en parte por el proyecto educativo del peronismo (1946-1955), con la creación del subsistema de escuelas técnicas y el circuito Consejo Nacional de Orientación Profesional (CNAOP)-Universidad Obrera Nacional (UON). Esta operación compleja —que amplió el sistema a nuevas instituciones, saberes y sujetos a la vez que consolidó una suerte de sistema paralelo— denotaba la dificultad de la escuela media de sintetizar en un único proyecto la formación propedéutica y la relacionada con el trabajo. Trabajo y estudios superiores fueron consolidando, así, proyectos paralelos y alternativos en los cuales se jugaba el ascenso social.

Los diversos proyectos de vinculación entre educación y trabajo durante la primera mitad del siglo XX aportaron un elemento más a la compleja trama de construcción del nivel secundario: la tensión hasta ahora no resuelta entre formación propedéutica y formación para el trabajo, cristalizadas ambas en la concepción de un sujeto pedagógico diferente que no se ha podido sintetizar. Ejemplo de ello es que la titulación de la escuela técnica no habilitaba para el ingreso a la universidad.

De la masividad al disciplinamiento social

Para mediados de la década de los sesenta, el nivel primario contaba con escolarización total de la población en edad escolar (aproximadamente 98 %). La consecuente presión sobre la escuela media por acceder a sus claustros reavivaron las tensiones por el sentido político-pedagógico de la escuela; las corrientes disputaban la educación secundaria entre un acceso igualitario para los jóvenes, con distintas alternativas de escolarización — como los bachilleratos, normales, comerciales, industriales y técnicos— y circuitos educativos diferenciados para sectores socioeconómicos y culturales distintos. La escuela técnica modernizó sus planes de estudio de acuerdo a las nuevas corrientes desarrollistas y tecnocráticas del capital humano incluyendo un mayor caudal de disciplinas humanísticas que habilitaran a los egresados a continuar con los estudios superiores. Aun así, la matrícula del nivel no alcanzaba el 50 % de la población en edad escolar.

Tanto las dictaduras militares como los gobiernos posdictatoriales (1983-2003), hegemonizados por el neoliberalismo, se ocuparon fundamentalmente de una reingeniería social que cristalizara la diferenciación social en cuanto a los niveles y circuitos educativos posibles para cada grupo socioeconómico. A su vez, la pauperización de los sectores medios y bajos producida por el «disciplinamiento» económico del neoliberalismo produjo una escisión profunda entre las prácticas sociales, culturales y educativas, y quebró el imaginario del ascenso social por la vía de la educación.

De este modo, entre fines de la década de los sesenta y principios de la de los noventa, más precisamente hasta la sanción de la Ley Federal de Educación en 1992, la escuela media no sufrió mayores modificaciones. La reforma implementada durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) como parte de las medidas acordadas en el Consenso de Washington buscó asimilar el sistema educativo a la estructura del mercado y al sistema productivo, lo que limitó a la escuela media a una versión «neofuncionalista» de educación básica, orientada a una supuesta salida laboral y reducida a los últimos tres años de un sistema educativo reorganizado en dos partes: un educación básica obligatoria de nueve años y una educación polimodal de tres años, a la que se identificó como educación media. A su vez, esta reforma se vio acompañada con la culminación del traspaso de las escuelas de la órbita de la Nación a las provincias bajo el supuesto de la *federalización*.

Si bien esta reforma estructural del sistema no impactó mayormente en las formas institucionales —ya que desarmó la identidad de la escuela sin aportarle nuevos elementos para una reconfiguración: el mero discurso de la modernización de los contenidos no alcanzó a impactar favorablemente en las prácticas de los docentes que, pauperizados en sus salarios y «reciclados» en sus saberes, buscaron subsistir con las prácticas docentes ya aprendidas—, el resultado fue una disgregación del sistema educativo nacional, un aumento de matrícula inicial que luego volvió a los niveles históricos de escolarización de la escuela media y la continuidad histórica del *habitus profesoral* de los docentes.

En suma, en las últimas cuatro décadas, la escuela media sumó a su gramática, aunque sin alterarla en su reglas fundamentales, la diferenciación educativa —producto de los cambios socioeconómicos del neoliberalismo— y un intento fallido de universalización mediante la reforma de la estructura del sistema.³

3. Un trabajo presentado en 2003 por el ex Ministro de Educación Daniel Filmus muestra la evolución de la diferenciación del acceso al trabajo de acuerdo al nivel educativo alcanzado antes, durante y luego de las políticas neoliberales, en donde se evidencian los cambios de distribución social del trabajo. Mientras que en la década de los setenta la población desocupada alcanzaba el 2 % para cada segmento educativo (primario, secundario y universitario), a fines de los años noventa este porcentaje ascendía al 20 % para los niveles primario y secundario, y al 10 % para el nivel universitario.

Implicancias de la experiencia histórica para un nuevo proyecto de escuela secundaria

La Ley de Educación Nacional permitió una reparación del lugar del Estado en materia de responsabilidad educativa, devolvió al sistema su estructura clásica, como acto de reconocimiento de la experiencia histórica, y le imprimió un nuevo componente utópico: estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, lo que elevó la cantidad de años de obligatoriedad a trece.

Este cambio normativo no implica por sí solo un cambio en las prácticas escolares, pero sí ha dado el puntapié inicial para un debate que está en ciernes respecto de la educación secundaria. La pregunta gira en torno a qué política educativa habrá que desarrollar para hacer efectiva dicha obligatoriedad, es decir, para garantizar el derecho a la educación a todos los jóvenes. Retomando entonces los «mojones históricos» que hemos desarrollado, podemos pensar en algunos caminos.

La escuela obligatoria supone, en primer lugar, abrir las puertas a aquellos sujetos que hasta ahora no ingresaban. Ya no es posible desentender al 60 % de la población que no accedía al nivel medio y, en consecuencia, la escuela debe responsabilizarse por la inclusión. En este sentido, la obligatoriedad subvierte el orden tradicional de los sujetos considerados alumnos: a las aulas deben ingresar ahora todos, sin distinción de género; condición social, económica, cultural o nacionalidad. El cambio de caracterización de los alumnos implica también tomar en consideración lo que en este tiempo se denominan las *trayectorias educativas* —según Flavia Terigi—, que refiere justamente a la necesidad de hacer visible que los sujetos no transitan por el sistema educativo del modo en que fue previsto formalmente: por ejemplo, el ingreso a la escuela secundaria con doce años. Los números de «repitencia» y deserción del nivel primario, junto con los jóvenes que no están actualmente escolarizados, muestran que hay una porción importante de la población en edad escolar que no coincide con la edad de ingreso teórica.

En segundo lugar, quienes ingresan no lo hacen en condiciones homogéneas de aprendizaje, lo que complejiza aún más las posibilidades de sostener la *exigencia* (muchas veces confundida con la idea de *calidad*) que propone la escuela.

En otras palabras, la condición de *alumno normal* acuñada a comienzos de la organización del sistema es insuficiente para dar cuenta de la población que debe ser incorporada a la escuela. Es decir, se modifican las reglas

de composición del sujeto pedagógico, compuesto anteriormente por una particular relación entre docentes y alumnos en torno a un saber específico. Aceptar, simbólicamente, la presencia en las aulas de jóvenes y adolescentes no incluidos originalmente requiere de un profundo cambio pedagógico.

Por una parte, así como los alumnos no son los mismos, los docentes se ven interpelados en su identidad históricamente constituida, ya que todavía son formados en un *habitus* —según Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron— que da cuenta de herramientas metodológicas y didácticas para trabajar con una población que «optaba», como decisión personal o familiar, cursar los estudios secundarios. La preocupación por la enseñanza en la educación secundaria ha tenido históricamente poco desarrollo, y solo en los últimos años ha aparecido producción de conocimiento didáctico sobre aquella. Este devenir es congruente con un modelo escolar que proponía un contrato pedagógico en el cual los docentes podían permitirse continuar con aquellos que respondían al canon del buen alumno, fijado de antemano, y los estudiantes aceptaban que la propuesta de la escuela era la única posible, responsabilizándose ellos mismos por los logros o fracasos alcanzados.

Por otra parte, la obligatoriedad de la escuela secundaria se enmarca en un renovado discurso sobre la juventud y la infancia que parte de la premisa de considerarlos sujetos de derecho. Este discurso se ha ido expandiendo en la última década, pero todavía batalla el discurso hegemónico que sentenció a los adolescentes al lugar de peligro social y equipara la condición de juventud con la *vagancia*, la *no ideología* y el *desinterés*, un discurso que, contradictoriamente, reclama más educación pero rechaza el ingreso a las aulas, y busca bajar la edad de la imputabilidad penal de los menores como modo de disciplinamiento social.

En la intersección de la política de la juventud como sujeto de derechos y la obligatoriedad de la escuela secundaria se disloca el sujeto pedagógico históricamente constituido, aunque todavía no es posible advertir la articulación de uno nuevo.

Otro de los obstáculos actuales se refiere al currículo de la escuela secundaria. De la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley 25058) se desprenden dos modalidades de escuela secundaria: los bachilleratos con orientaciones (en donde se incluyen algunas experiencias tradicionales, como los bachilleratos en ciencias, en letras, antiguos comerciales modernizados y otras orientaciones más nuevas) y las escuelas técnicas. Respecto al currículo, las resoluciones del Consejo Federal —órga-

4. Esta concertación se realiza desde 2004 en la producción de lo que se denominan «núcleos de aprendizaje prioritarios» (NAP), y que suponen el acuerdo de las veinticuatro jurisdicciones de la Argentina sobre aquello que se va a enseñar en las escuelas. Para cada nivel educativo se realizó un extenso e intenso trabajo de construcción de los NAP, a partir del cual cada jurisdicción tiene la autonomía para idear su propio desarrollo curricular. Este proceso, que implica el compromiso de todos las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, debe ser leído como una expresión en la búsqueda por constituir una educación común, mas no homogénea.

no que nuclea a los ministros de educación de todas las provincias, presidido por el Ministro de Educación de la Nación establecen que hay un conjunto de saberes comunes para todas las escuelas de cualquier orientación y modalidad, que forma parte de la formación general de todos los estudiantes, y que será acordado a partir de un trabajo federal de concertación.⁴

Esta búsqueda de lo común en la diversidad del territorio y sistemas escolares se enfrenta a la tensión entre el canon fundacional de la escuela secundaria y las nuevas metas planteadas para el nivel. En ese nudo, este proceso de conformación de lo que podría denominarse el currículo nacional alcanza sus límites porque organizado bajo la lógica tradicional de las ciencias y de las letras, históricamente partícipes de los planes de estudio desde la creación de los colegios nacionales. No obstante, el conjunto de saberes que la escuela secundaria obligatoria propone enseñar incluye una revisión conceptual y metodológica de su enseñanza, con vistas a tomar en consideración la necesaria reflexión y modificación de las prácticas docentes en las aulas.

Sin embargo, es necesario destacar que en la lógica de los saberes comunes persiste la hegemonía decimonónica enciclopedista de las ciencias y de las letras. En este punto todavía es preciso avanzar desde otras lógicas de organización del conocimiento e interpelar a la escuela secundaria en su construcción curricular para tomar en consideración saberes populares, locales y de culturas diferentes con el fin de incorporarlos a los saberes tradicionales consagrados por la academia. Con esto nos referimos a la necesidad de incorporar a los jóvenes históricamente excluidos, no solo en términos físicos, sino también culturales. Es decir, el reconocimiento de las tradiciones, historias y prácticas culturales como elementos del currículo pone en tensión la lógica enciclopedista y humanista tradicional y las jerarquías culturales establecidas, y abre las puertas para la inclusión, no solo de otros contenidos y lógicas de pensamiento, sino también de nuevos ámbitos de transmisión.

Por último, la matriz histórica de vinculación entre educación y trabajo de la escuela secundaria se muestra sólida en la nueva legislación. Si bien la formación técnico-profesional requiere de una regulación específica, la escisión normativa produce un hiato que resulta complejo saldar en la práctica cotidiana de la conducción y construcción del sistema educativo. Asimismo, el modo de vinculación no dista mucho del clásico esquema que privilegió a los bachilleratos, otrora colegios nacionales, como instituciones principalmente dedicadas a los estudios preparatorios y a las escuelas técnicas, por su parte, como aquellas vinculadas al trabajo. Esta estructura, creada y

consolidada en un país industrial y con pleno empleo, puede resultar anacrónica para un esquema productivo altamente diversificado y con muchas diferencias tecnológicas en su interior.

En este caso, resulta indispensable derribar los muros de la escuela para vincular ámbitos de formación y buscar otros modos de vincular educación y trabajo. Así como la tecnología permite incorporar otros mundos, las experiencias de los jóvenes fuera de la institución escolar pueden ser incorporadas como espacio de enseñanza. Se trata de recuperar la dimensión pedagógica de los espacios sociales por los que transitan los saberes de los jóvenes y adolescentes para resignificar las experiencias y ubicarlas como saberes socialmente productivos —según Puigróss—, así como expandir la idea de escuela; y de ese modo entrelazar los ámbitos de formación para el trabajo con la propuesta de la escuela secundaria.

Nuevos proyectos para la escuela secundaria

En este breve recorrido por algunos hitos históricos de la escuela secundaria, hemos procurado mostrar algunas claves para alcanzar una mayor comprensión de los problemas que enfrenta hoy la política educativa en este nivel. Aquellos hitos que le confirieron estatus de escuela son los mismos que hoy se constituyen en el límite del proyecto escolar para la secundaria obligatoria y, por lo tanto, en el punto de partida del trabajo educativo a realizar en el futuro. Es justamente el carácter históricamente constituido y socialmente validado de la gramática escolar el que opera como resistencia casi necesaria. Se advierte en cada provincia, en donde se viene implementando la reforma de la escuela secundaria, un trabajo profundo y constante para mostrar que no hay necesidad histórica —concepto de Ernesto Laclau— en la forma escolar, sino que esta es producto de la contingencia y los proyectos políticos. Los nuevos planes de estudio, que sostienen una colección de disciplinas escolares ordenadas de acuerdo a una complejidad creciente, una delimitación fuerte entre el tiempo y espacio escolar y no escolar, junto con la renovación de pautas organizacionales anquilosadas son los síntomas de la experiencia histórica acumulada y los límites actuales de las reformas posibles.

En este sentido, el proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias en universidades nacionales que lleva adelante el Ministerio de Educación desde 2013 puede resultar una búsqueda interesante, ya que se propone conjugar, por un lado, la capacidad de innovación y experimentación que

alguna vez tuvieron los colegios —mal llamados— preuniversitarios y, por el otro, los lineamientos pedagógicos acordados por el Consejo Federal (Resolución 84/8 y 93/9).

Este proyecto —que ya inauguró las escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales de San Martín (UNSAM), Avellaneda (UNDAV) y Quilmes (UNQ) en 2014, y de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) este año— plantea una base curricular e institucional que recupere algunos aspectos de la tradición histórica y, al mismo tiempo, modifique estructuralmente aquellos nudos que hemos transitado a lo largo de este artículo.

Por un lado, las escuelas creadas en el marco del proyecto nacieron, desde su mandato fundacional, con la idea de incorporar a sus aulas a todos los sujetos y privilegiar la inscripción de aquellos que hoy se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad educativa, porque hace un tiempo que no están escolarizados o porque ya han tenido situaciones de expulsión institucional en otras escuelas secundarias. Esta inclusión se realiza, además, reconociendo esas trayectorias previas y ubicando a los sujetos del lado de la posibilidad en lugar del de refuerzo del fracaso. Con esto nos referimos, por ejemplo, a incluir en el segundo año a un estudiante que, para el sistema de promoción tradicional, repitió primero por tener dos o más materias previas. De este modo, la escuela no espera un modelo de alumno ideal, sino que, como institución y a través de su proyecto educativo, dentro de los márgenes que implica un recorrido educativo institucionalizado, se reconfigura para alojar a los estudiantes.

Por otro lado, se trata de escuelas que, tanto en su modalidad de bachillerato como de orientación técnica, integran la propuesta curricular con espacios de trabajo disciplinar e interdisciplinar en talleres integrados. En algunas de ellas, como en las de la UNGS, además se proponen recorridos que, al tomar en cuenta las diferentes cronologías de aprendizaje y trayectorias educativas, permiten una cursada no medida en años, sino un recorrido por niveles en cada materia.⁵

5. Este currículo contempla, además, espacios agrupados de una manera nueva, como Educación Física o Arte, donde lo que prima es la elección de la disciplina o del lenguaje por parte de los estudiantes antes que la organización etaria.

Asimismo, y recuperando la idea de integrar y reconocer saberes y experiencias de los estudiantes como parte de su trayecto formativo, las escuelas ofrecen múltiples espacios extracurriculares que pueden ser reconocidos y acreditados como parte de las materias, como, por ejemplo, la participación en una Orquesta Juvenil, en la radio del Centro de Actividades Juveniles (CAJ) o en algún proyecto de Educación y Memoria, participaciones reconocidas en los trayectos de Arte, Lengua y Ciencias Sociales, respectivamente.

Otra de las características que asumen estas escuelas desde la concepción del proyecto es la eliminación de la «repetencia» como parte de su régimen académico. Para que esto sea posible, se ha ubicado dentro de la grilla de materias un espacio denominado genéricamente *acompañamiento a las trayectorias escolares*, cuya función es, justamente, acompañar el proceso de aprendizaje de cada estudiante e incluir también la recuperación de aprendizajes de aquellas materias que no hubiera aprobado. Si bien cada escuela ha resuelto la organización de este espacio de diversas maneras, en los fundamentos pedagógicos para su creación se establece que el régimen de evaluación y promoción se compone de la «no repetencia», del espacio de acompañamiento y también del espacio colegiado de evaluación, donde los profesores combinan la evaluación individual de cada materia con una mirada sobre el conjunto de la trayectoria del estudiante para definir la continuidad de su escolarización.

Estas características que, en algunos casos llevan un año de trabajo, comienzan a mostrar algunos logros significativos en cuanto a la retención de los estudiantes y el nivel de aprendizaje, a partir de lo cual permiten delinear otros modos de configurar una escuela secundaria obligatoria e inclusiva que garantice el ingreso y la permanencia en las mejores condiciones. Ahora, debemos esperar al menos una cohorte para poder realizar una evaluación de conjunto; mientras tanto, es posible replicar algunas ideas que, al menos por oponerse a las tradiciones, pueden ser respuestas potenciales a las prácticas educativas que ya sabemos fracasadas.

