

Fecha de recepción

Reception date

05/03/2020

Fecha de aceptación

Date of acceptance

10/04/2020

Mariela Arroyo

UNGS-FLACSO-UBA

marroyo@campus.ungs.edu.ar

Resumen

Este artículo¹ se propone reflexionar sobre los desafíos que supone la tarea de enseñar en la escuela secundaria en el marco de la expansión del nivel. A partir de la sanción de La ley Nacional de Educación, en el año 2006, que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria completa se plantean una serie de desafíos para garantizar la expansión de la escolaridad y el cumplimiento efectivo del derecho a la educación. Esto llevó a la necesidad de poner en cuestión el modelo tradicional de la escuela secundaria que ha demostrado excluir a un número significativo de estudiantes. Con este objetivo, en los últimos años tanto desde los niveles nacional como jurisdiccionales, se impulsaron una serie de propuestas político-pedagógicas para modificar a la escuela secundaria que, aunque no alteran radicalmente el modelo organizacional, intentan tensionar algunos aspectos considerados como excluyentes. En este contexto, el trabajo docente, se ve interpelado por nuevas concepciones y demandas que se distancian de aquella vieja matriz a partir de la cual se configuró. En este marco, se intentará comprender, el modo en que se vinculan las identidades, los saberes y las prácticas docentes con la matriz tradicional de la escuela secundaria y cómo estas se encuentran tensionadas por la obligatoriedad del nivel y las transformaciones culturales de los últimos años.

Palabras clave: Trabajo docente – escuela secundaria – matriz selectiva – saberes docentes- gramática de la escolaridad

Abstract

This article aims to reflect on the challenges of teaching in middle and high school in the context of the expansion of this educational level. After the enactment of the National Education Law, in 2006, which establishes the compulsory nature of complete level, a series of challenges arise to guarantee the expansion of schooling and the effective fulfillment of the right to education. This involves challenging the traditional high school model that exclude a significant number of students. With this objective, in recent years, both from the national and jurisdictional levels, a series of political-pedagogical proposals have been promoted to modify secondary school that, although they do not radically alter the organizational model, try to alter some aspects considered as exclusive. In this context, teaching work has been challenged by new conceptions and demands that distance themselves from the old matrix from which it was configured. In this framework, an attempt will be made to understand the way in which identities, knowledge and teaching practices are linked to the traditional matrix of high school and how these are stressed by the compulsory level policies and the cultural transformations of recent years.

Keywords: Teaching work - high school - selective matrix - teaching knowledge - grammar of schooling

Introducción

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre los desafíos que supone la tarea de enseñar en la escuela secundaria en el marco de la expansión del nivel, y en particular a partir de la sanción de la obligatoriedad escolar. En efecto, en el año 2006, se sanciona ley Nacional de Educación que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria completaⁱⁱ y esto plantea una serie de desafíos para garantizar la expansión de la escolaridad y el cumplimiento efectivo del derecho a la educación. Garantizar este derecho requiere poner en cuestión el modelo tradicional de la escuela secundaria que ha demostrado excluir a un número significativo de estudiantes. Así, en los últimos años, desde los niveles nacional y jurisdiccionales se impulsaron una serie de propuestas político-pedagógicas, que, aunque no alteran radicalmente el modelo organizacional de la escuela secundaria, intentan modificar algunos aspectos considerados como excluyentes. Al mismo tiempo, las transformaciones culturales ponen en cuestión el modelo epistemológico sobre el que se fundó la escuela secundaria.

En este contexto, el trabajo docente se ve interpelado por nuevas concepciones y demandas que se distancian de aquella vieja matriz a partir de la cual se configuró. En este marco, en este trabajo intentaremos comprender, el modo en que se vinculan las identidades, los saberes y las prácticas docentes con la matriz tradicional de la escuela secundaria y cómo estas se encuentran tensionadas por el mandato de inclusión -que antecede a la obligatoriedad del nivel, pero se ve profundizado por esta medida-.

En efecto, ser profesor de escuela secundaria podía asociarse, y por lo tanto significarse en relación con la función histórica y el modelo organizacional que la escuela secundaria tenía. Así como la matriz identitaria de los docentes de nivel primario (y su reconocimiento social) se vinculaba con el mandato fundacional civilizatorio y con la construcción de la Nación; la de los docentes de la escuela media se relacionaba con el carácter selectivo y elitista de la escuela secundaria y con la transmisión de un saber disciplinar propio del curriculum humanista clásico cuyo propósito era formar al “hombre culto” y seleccionar para los estudios superiores (Dussel, 1997, Arroyo y Poliak, 2010). Ahora bien, estos sentidos parecen estar siendo alterados o resignificados en la actualidad. Por un lado, parece haber un estallido de sentidos ante el debilitamiento de la eficacia discursiva del Estado para interpelar a los sujetos (y su correlato en la fragmentación educativa y la implementación de políticas diferenciales para distintas poblaciones) y por lo tanto en la posibilidad de constituir identidades más o menos homogéneas (Poliak, 2007). Asimismo, la masificación, la obligatoriedad del nivel y las nuevas agencias de transmisión cultural parecen estar redefiniendo muchas de las tareas y desafiando los sentidos y el reconocimiento asociados a esa matriz de origen. Para poder abordar los desafíos que estos cambios implican en la tarea de enseñar en la escuela secundaria, este artículo propone el siguiente recorrido:

En primer lugar, se explicitarán los modos de entender el trabajo de enseñar en los que se basa este artículo. Se trata de comprender su complejidad, su relación con el contexto social e institucional en que se fue inscribiendo y a partir de allí desplegar algunas de las dificultades con las que se enfrentan los profesores en este nuevo escenario.

En segundo lugar, se abordarán las características de la escuela secundaria y su relación con el trabajo docente. Sin desconocer los cambios históricos se focalizará en la matriz selectiva y el modelo organizacional que responde a su función de origen. A partir del análisis de las reglas y principios que la estructuran, intentaremos entender cuáles son los saberes aprendidos por los profesores a partir de este marco institucional.

Finalmente se desplegarán algunas tensiones que se producen ante las nuevas propuestas políticas que intentan modificar la escuela secundaria en la actualidad.

Se analizarán las apropiaciones institucionales en el marco de las restricciones que el modelo organizacional y pedagógico imponen a la implementación de estos cambios. En particular, aquellas vinculadas con la organización del puesto de trabajo docente, la cultura escolar y los saberes que portan los profesores.

Este trabajo presenta una serie de preguntas y reflexiones que surgen como producto de distintas investigaciones sobre escuela secundaria y trabajo docente realizadas en los últimos añosⁱⁱⁱ.

Sobre el trabajo de enseñar. Puntos de partida

El propósito central de este artículo es abordar el trabajo de enseñar en la escuela secundaria, sin embargo, no queríamos dejar de señalar algunas concepciones sobre el trabajo docente que son comunes a los distintos niveles y que encuadran nuestro trabajo.

Partimos de entender a la docencia como un trabajo^{iv} constituido históricamente que no puede comprenderse por fuera de las condiciones y determinaciones sociales, políticas, económicas e ideológicas (Martínez Bonafé, 1994). En este sentido, para abordarlo y comprenderlo es necesario analizar los mecanismos de regulación que operan sobre él (y que se fueron redefiniendo históricamente). Así, el trabajo docente se caracteriza por una fuerte regulación estatal, aunque esta fue asumiendo distintas formas a lo largo de la historia y fue muy distintas en cada uno de los niveles. Sin embargo, y más allá de estos límites, que dan una forma particular a este trabajo, creemos importante hacer un paréntesis para destacar algunas otras características que nos permiten comprender la complejidad de esta tarea, y acercarnos a ella desde otra perspectiva. Así, aunque se trata de un trabajo que se realiza en el marco de las grandes burocracias, presenta una complejidad particular, que requiere que nos corramos de cualquier mirada tecnocrática, ya que este trabajo involucra una relación con los otros y con la cultura (que como producto humano no es homogénea, está en permanente transformación y da cuenta de distintas posiciones y disputas). Desde esta perspectiva, partimos del supuesto de que la enseñanza implica siempre un trabajo con sujetos que tienen sus propias experiencias previas (múltiples y diversas) y que son agentes activos por lo que es imposible pensar en docentes que apliquen prescripciones iguales para todos. Por lo tanto, es un trabajo que implica

tomar decisiones en la inmediatez, intervenir en contextos cambiantes, imprevisibles e inciertos.

Como destaca Edelstein (2011) el docente trabaja siempre en situaciones específicas en las que no es factible responder con propuestas estandarizadas y las que requieren tomar decisiones que suponen posiciones políticas. De esta manera, entender las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales es comprender que no hay lugar neutral en la enseñanza y pone de relieve el rol político de todo docente. En este sentido, es central entender que el trabajo docente es mucho más que la enseñanza de los contenidos escolares ya que colabora en la construcción de la experiencia escolar a través de la cual se transmiten distintas concepciones de mundo, de sociedad, de sujetos, de conocimiento. Ahora bien, como dijimos anteriormente esta práctica social se constituye en el entramado de diversos discursos, experiencias e instituciones. Esto supone que es en relación con este entramado y a lo largo de toda la vida, que se van conformando las identidades y los saberes docentes. Así, es como se entreteteje lo común y lo diverso. Es decir, si bien los docentes van construyendo sus propias posiciones, lo van haciendo a partir de un andamiaje discursivo^v construido históricamente que opera como límite a las posibilidades de construcción de las identidades (Popkewitz, 1998). Por lo tanto, y volviendo al principio de este apartado, esto nos lleva a la necesidad de inscribir el trabajo docente en el escenario histórico, social e institucional en el que se desempeña.

Junto con Feldman (2002) creemos que el trabajo docente se comprende mejor si se visualiza como el de una persona que trabaja en un gran sistema institucional, y no tanto como un artesano que elabora individualmente el producto de su trabajo (aunque podamos reconocer rasgos del artesano en la tarea de enseñar).

Queremos decir que una gran parte de los modos en los cuales se va definiendo el trabajo docente se vincula con las características de un sistema institucional, y de una gran escala. Como dijimos antes, esto no implica negar la agencia de los docentes, su capacidad de intervención y de creación, pero sí entender los límites en los que este se mueve, las restricciones que el sistema plantea. Por lo tanto, los modos en los que se configuraron los sistemas educativos, las escuelas y las características que va asumiendo el trabajo docente no son independientes. Es decir, no podemos pensar el trabajo docente por fuera del devenir histórico de los sistemas educativos y la configuración de las instituciones (en las que se desempeñan y en las que se forman^{vi}). Es necesario, por lo tanto, entender la constitución histórica del oficio, y en particular la del docente de secundaria, en el marco de la configuración del nivel.

Así, comprender cómo las identidades y los saberes disponibles para el ejercicio del trabajo docente guardan un vínculo conforme a los modos de estructuración de la escolarización moderna y de la conformación de los sistemas nacionales es central para entender la complejidad de esta tarea. En efecto, la creación de los sistemas educativos se deriva de la separación entre los ámbitos de producción y reproducción de los saberes (es decir ya no se aprende en el contexto de producción), y este hito es central para entender los modos en que se configura y regula el trabajo docente. Desde esta perspectiva, uno de los rasgos de la configuración histórica de los sistemas educativos modernos es la conformación de un cuerpo de especialistas, que se encargarán de la enseñanza de un conjunto de saberes descontextualizados y compartimentalizados. (Rockwell, 1995, Pineau, 1996). Por lo tanto, entender la génesis del trabajo docente y su relación con el sistema institucional del que forma parte nos sirve para poder visualizar aquellos rasgos y sedimentos heredados que condicionan nuestro quehacer cotidiano^{vii} (Viñao, 2002). Aquellos sedimentos desde los cuales interpretamos los cambios culturales y desde los cuales nos apropiamos de las propuestas políticas que intentan modificar la escuela secundaria. Entonces a lo primero que tenemos que aproximarnos es la matriz de origen de la escuela secundaria. Matriz o modelo institucional, cuyos núcleos duros no fueron radicalmente modificaciones y en base al cual se produjo la expansión del nivel (Acosta, 2012; Terigi, 2008).

El modelo organizacional de la escuela secundaria y su relación con el trabajo docente: la escuela incorporada.

Como mencionamos anteriormente, a lo largo de la historia fueron variando las funciones de la escuela, fueron cambiando las poblaciones que acuden a ella, sin embargo, el modelo institucional permanece (Acosta, 2012). En términos generales, la escuela secundaria se siguió expandiendo durante años bajo el mismo modelo. Y en aquellas oportunidades en las que se intentó modificar alguna de sus características centrales, se hizo muy difícil por lo expandido que esta ese modelo y la cantidad de reglas y derechos asociados con esta organización (Dussel, 2001; Terigi, 2008). Pero además porque tenemos “incorporada” aquella escuela secundaria que es considerada por la mayoría de la población como “verdadera escuela” (Tyack y Cuban, 1997). Dicen Tyack y Cuban:

Administradores, maestros y discípulos aprendieron cómo trabajar según este sistema; en realidad la gramática de la escolaridad pasó a ser simplemente la forma en que trabajan las escuelas; con el tiempo el público, ya adoctrinado en el sistema, llegó a suponer que esa gramática encarnaba los rasgos necesarios de una 'verdadera escuela'. A pesar de las leyes, la costumbre institucional y las creencias culturales actuaron en conjunto para mantener en su lugar la gramática de la escolaridad. (1997, p. 210)

Según estos autores, la gramática de la escolaridad remite a un conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. Está conformada por diversos elementos, entre los cuales encontramos la organización graduada de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades determinadas, la clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende. Esta gramática actúa, al igual que la gramática de la lengua, de manera implícita e ir reflexiva, estructurando nuestros modos de actuar y pensar en la escuela. Este concepto nos permite entender las reglas y principios de organización que están en la base del sistema educativo moderno en sus distintos niveles, así como las dificultades para la implementación de cambios o reformas.

Retomando los aportes de distintos autores, podríamos decir que los rasgos centrales de la gramática de la escolaridad son: la gradualidad – anualizada, la simultaneidad, la concepción monocrónica del aprendizaje, la presencialidad, la separación en tiempo y espacios, la descontextualización y clasificación de saberes, la heteronomía de los estudiantes, entre otros. Estos rasgos están acompañados de algunas concepciones y supuestos que fueron dando forma al trabajo de enseñar como la concepción individual del trabajo docente, la concepción individual del fracaso escolar y la meritocracia, la concepción predigital del conocimiento, la concepción de minoridad, entre otros (Tyack y Cuban, 1997; Pineau, 1996; Terigi, 2012; Arroyo, 2017)

En este sentido, nos interesa traer lo que Flavia Terigi (2011) denomina saber por defecto, porque al igual que el de la gramática de la escolaridad nos permite visibilizar la relación entre el dispositivo en el que los docentes se formaron y trabajan (pensando la formación desde su propia biografía escolar) y los saberes puestos en juego en la tarea de enseñar. De este modo, con una analogía con el software la autora explica que los saberes por defecto, producidos en determinadas condiciones del sistema educativo

(bajo los principios antes destacados), son los que tenemos disponibles y que usaremos automáticamente si no nos presentan o producimos otros saberes. De ese modo, se encuentran naturalizadas muchas prácticas como si fueran las únicas posibles.

La analogía entre el saber pedagógico y las opciones por defecto de los programas de computación nos lleva a advertir la existencia de un saber “por defecto”, que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo. La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, son principios estructurantes del funcionamiento estándar del sistema escolar y llevan a la producción de saber pedagógico bajo aquellos principios. A pesar de su fuerza, importa recordar que no son principios obligados, sino producidos y finalmente seleccionados entre otros posibles. (Terigi, 2012, pp. 44-45)

Así, los docentes cuentan con un conjunto de saberes que responden a las condiciones del sistema educativo estándar, portador de las concepciones y modo organizacional de su origen, y que limitan las posibilidades de cambio.

Como señalamos anteriormente, estos principios y reglas (y por lo tanto los saberes y prácticas a ellas asociadas) que están la base de la organización escolar, cobran características particulares de acuerdo con las distintas funciones de origen de cada uno de los niveles. En efecto, en la base de la organización de la escuela secundaria se encuentra la matriz selectiva y el curriculum humanista clásico, lo que otorga ciertas peculiaridades que la diferencia de la escuela primaria y produce una serie de dificultades específicas. La forma que esta organización asumió, a partir de un curriculum de colección, se cristaliza, de acuerdo con Terigi (2008) en tres disposiciones básicas que denomina trípode de hierro: un curriculum clasificado por disciplinas, la formación docente por especialidad y la designación por horas cátedra para el dictado de cada una de las disciplinas. De este modo, si bien algunos rasgos del sistema educativo moderno son comunes a la configuración del nivel primario y secundario la función político-pedagógica de cada nivel produce matrices fundacionales específicas para cada uno de ellos. Así, ambos niveles requerirán en sus inicios de un cuerpo de especialistas distintos. Los maestros de primaria eran generalistas encargados de la civilización y moralización. Los profesores de secundaria, en cambio, eran especialistas en el dominio de un campo del saber (aunque no perdían su función moralizante y disciplinadora, se trataba de otro tipo de disciplina

vinculada a la formación de las clases dirigentes) a partir del cual estructuraron su autoridad pedagógica y su legitimidad.

En una primera etapa estos docentes en términos sociales y culturales eran miembros directos de la elite cultural que gobernaba el país (Birgin y Pineau, 2014).

La expansión del nivel medio se traduce en la necesidad de mayor cantidad de docentes, lo que requiere la incorporación de nuevos sectores de manera que se comienza a modificar el perfil del profesor de secundaria. Así, a principios del S. XX, surgen los primeros espacios específicos de formación de profesores de nivel secundario: cursos en las escuelas normales y el Seminario Pedagógico – que luego será el Instituto Nacional de Profesorado Secundario, - que en un primer momento daban formación pedagógica a graduados universitarios que desearan desempeñarse como profesores. Pero con el crecimiento del nivel se irán aceptando bachilleres sin título universitario, los que progresivamente van sustituyendo a los graduados universitarios, configurándose un cuerpo de especialistas también diferenciado que sigue siendo portador de la matriz de origen de la escuela secundaria (Pinkasz, 1989; Arroyo, 2007; Arroyo y Poliak, 2010). Puede señalarse, que, a partir de ese momento, la formación de profesores secundarios se realizó mayoritariamente de acuerdo con el “principio del isomorfismo”, que supone que *“los profesores tienen que ser formados con una especialización y un título con una denominación equivalente a la materia que tienen que enseñar”* (Braslavsky, 1999, p. 29 citado en Dussel, 2001). Dice Dussel (2001) *“este isomorfismo de la formación, junto a la estructura organizativa y la vida cotidiana de los colegios secundarios, se ha convertido en un verdadero “cuello de botella” para la transformación curricular del nivel”* (Dussel, 2007, p. 12).

Esta situación se constituye en un problema sustancial, pues la identidad profesional y los saberes disponibles de los profesores de secundaria están fuertemente asociados al dominio del conocimiento experto de la disciplina para la cual se ha formado y en la actualidad resultan insuficientes para atender las necesidades de la escolarización secundaria (Merodo, 2012).

En síntesis, el modo en que se cristalizó esa organización curricular e institucional vinculada a su función de origen pone los límites al trabajo de enseñar en la escuela secundaria y a las posibilidades de cambio. Así, aunque algunas reglas y principios que son comunes a la escuela primaria, en la secundaria conjugadas con su matriz selectiva y su organización curricular cobran distintos sentidos y producen diversos efectos. En este sentido, la organización de la escuela secundaria se cristalizó en el trípode de hierro y en un conjunto de reglas centradas en la selección mientras que la primaria se centró en la homogeneización y la inclusión^{viii}.

Si bien en ambos casos, el currículum es clasificado, el código de colección propio de la escuela secundaria en su correspondencia con la formación docente centrada en la enseñanza de la disciplina y su forma de designación, construyen determinadas experiencias para los estudiantes que, de acuerdo con distintas investigaciones, operan como obstáculos para sus trayectorias (Terigi, 2008, Baquero et al, 2009, Briscioli, 2014).

Para comprender mejor que formas asumen estas reglas y principios en la escuela secundaria y su relación con la matriz selectiva echaremos mano al concepto “régimen académico”, entendido como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder (Camilloni, 1991). Para Baquero et al (2009) se trata de constructo teórico que nos permite “sistematizar aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias” (p.298). Refieren, por lo tanto, al entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar. Diferencian, de este modo, las normas explícitas sobre régimen académico del “régimen académico real” y señalan que éste suele estar disperso en distintas normas (documentadas o en estado práctico, institucionales o de un profesor). De acuerdo con estos autores los componentes del régimen académico son:

- Los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación.
- Los componentes referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas.
- Los componentes referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias de gestión de la vida institucional en las que pueden participar los estudiantes.

Este constructo permite dilucidar las condiciones de escolaridad, sus relaciones con el modelo organizacional antes analizado y los puntos críticos que implican en las trayectorias de los estudiantes (Terigi, 2008). Así, disposiciones como la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización definen lo que se espera del recorrido de los estudiantes en una temporalidad específica delineando las trayectorias teóricas y, al mismo tiempo, produce problemas en sus trayectorias reales (Terigi, 2007).

Estas disposiciones básicas asumen mayor complejidad dado el modelo organizacional de la escuela secundaria. Ejemplo de esto es la “promoción en bloque” que supone la repetición del año completo (propio de la gradualidad anualizada) aun cuando esta decisión de promoción se construye en función de la sumatoria de decisiones individuales (propias del “trípode de hierro antes desarrollado).

Desde esta perspectiva, un grupo de investigaciones comenzó, a partir del análisis de las transiciones, a observar las distancias y diferencias entre los regímenes académicos de la escuela primaria y secundaria (Rossano, 2006); y a partir de allí se fueron sistematizando un grupo de características comunes del régimen académico “tradicional” o “estándar” de la escuela secundaria, muchas de las cuales funcionan como obstáculos en las trayectorias de los estudiantes (sobre todo en el pasaje de un nivel a otro). Algunas de ellas son: nuevos horarios y responsabilidades, las dificultades para adaptarse a otra cultura institucional, el cambio del grupo de pares, la cantidad de materias y la fragmentación del trabajo escolar basado en el currículum de colección, otro tipo de vínculo pedagógico más impersonal que implica trabajar con diferentes profesores, distintas modalidades de trabajo, la demanda de mayor autonomía, nuevos regímenes de evaluación –también múltiples y diferentes– mucho más despersonalizados y asociados a un mecanismo automático para definir la promoción (en bloque), un sistema rígido de asistencia, etc. Vinculado con esta cuestión, distintas investigaciones destacan el carácter elusivo del régimen académico: todo aquello que no es explicitado y los estudiantes deben ir aprendiendo solos con los consecuentes efectos sobre sus trayectorias, sobre todo para aquellos que son primera generación de la familia en cursar el nivel (Baquero et al, 2009; Arroyo y Litichever, 2019).

Estas reglas (que se expresan tanto en el régimen académico como en el puesto de trabajo) y los saberes producidos en su marco moldean y ponen límites a las formas posibles de ser profesor. La escuela graduada y anualizada (que responde a una determinada cronología de aprendizaje), la división por asignaturas, la compartimentalización de los tiempos, la ausencia de espacios colectivos son reglas que los docentes aprenden como estudiantes y en la socialización profesional. A modo de síntesis, la matriz selectiva y humanística de origen de la escuela secundaria construye una organización en la cual:

- Hay una multiplicidad de asignaturas de cursado simultáneo a cargo de docentes distintos, formados centralmente en la enseñanza de la disciplina, que trabajan de manera individual.

- La conjunción de esa organización cristalizada en el trípode de hierro con la gradualidad anualizada producen un sistema de promoción que articula las decisiones individuales de los docentes con la repetición del año completo convirtiéndose en uno de los mayores obstáculos para las trayectorias escolares de los estudiantes.
- Regímenes de asistencia poco flexibles pensados en la posibilidad de que los estudiantes “queden libres” es decir afuera de la escuela
- Régimen de evaluación, calificación y promoción basados en la concepción individual del fracaso escolar y en la función selectiva más que en la enseñanza y el aprendizaje.
- Regímenes de disciplina basados en la concepción de minoridad (y heteronomía de los estudiantes) con una fuerte función selectiva.

Así, muchos de los rasgos que configuran la gramática de la escolaridad se montan sobre un modelo organizacional basado en la función selectiva de origen, configurando un régimen académico poco flexible que se constituye como una carrera de obstáculos para los estudiantes.

Podríamos pensar entonces que estos sedimentos de la matriz de origen se expresan en el modelo organizacional (plasmado en el puesto de trabajo y en el régimen académico) y en los saberes pedagógicos que lo acompañan, operando como restricciones tanto para el cumplimiento de la obligatoriedad y la inclusión como para la democratización de la escuela y la construcción de nuevas relaciones con el saber.

Las nuevas propuestas para la escuela secundaria: restricciones y desafíos

Ahora bien, es sobre esta matriz de escuela secundaria, sobre estas reglas y las culturas producidas a partir de ellas, que intentan instalarse las reformas de los últimos años. Muchas de estas se basan en las investigaciones antes reseñadas y presentan la convicción de tratar de modificar algunos de los rasgos excluyentes del nivel. En efecto, la masificación y más aún la obligatoriedad; ponen en evidencia las dificultades que la escuela secundaria tiene para incluir a todos y todas sin modificar su modelo organizacional y pedagógico (Terigi, 2012). En este marco se comienza a indagar acerca de la permanencia y/o agudización de estos problemas y, como se señaló anteriormente, se empiezan a identificar las reglas del juego del nivel secundario que los producen. Se trata, por lo tanto, de una preocupación teórica y política, de manera que las investigaciones se hacen cargo del problema aportando descripciones y explicaciones y desde las administraciones se

recuperan estos trabajos para diseñar modificaciones de la escuela secundaria (Arroyo y Litichever, 2019). Así, en el marco de la masificación de la escuela secundaria, aún antes de la sanción de la obligatoriedad, comenzaron a diseñarse distintas propuestas políticas para el nivel tratando de dar respuestas a estos problemas^{ix}.

A partir de la Ley Nacional de Educación^x, revertir los procesos de exclusión en la escuela secundaria, se convirtió en una cuestión central en la agenda política, razón por la cual a Nivel Federal y en las distintas jurisdicciones se impulsaron una serie de políticas con el objetivo de modificar aquellos rasgos del modelo organizacional y pedagógico que responden a la matriz selectiva con el fin de favorecer la inclusión de los sectores históricamente excluidos.

Así, el Consejo Federal de Educación^{xi}, aprueba una serie de acuerdos que establecen los sentidos y lineamientos políticos y pedagógicos para este nivel educativo, adoptando un enfoque crítico respecto de sus históricos mecanismos selectivos (Schoo, 2013). En relación con lo que venimos analizando una de las normas fundamentales es la Resolución 93/CFE/09 que intenta impulsar algunas modificaciones comunes para el régimen académico de la escuela secundaria con el fin de atenuar su matriz excluyente. Asimismo, la Resolución 88/CFE/09 promueve a través de financiamiento y asistencia técnica específicos, la construcción de Planes de Mejora Institucional (PMI) con la intención promover cambios en el modelo y la cultura escolar.

En este marco, las distintas jurisdicciones se apropiaron de estos lineamientos impulsando un conjunto de políticas que a su vez son reapropiadas y resignificadas a nivel local e institucional. Nos encontramos con dos tipos propuestas: las políticas intensivas^{xii} (que modifican varias dimensiones y son, generalmente, de baja escala) y las extensivas^{xiii} (que modifican pocas dimensiones y tienen un gran alcance). Algunos de los principios/lineamientos comunes a la mayoría de estas políticas podemos sintetizarlos en:

- La centralidad del derecho a la educación y, por lo tanto, el lugar del Estado para generar condiciones de igualdad y garantizar la inclusión educativa sin perder de vista la centralidad de la enseñanza.
- La incorporación del concepto de trayectorias que sitúa la mirada en la relación entre las características del dispositivo escolar y los sujetos, desnaturalizando la idea de “normalidad” y de un único recorrido posible. Desde esta perspectiva se entiende que las reglas del juego de una institución son las que construyen la trayectoria ideal y se

reconoce la existencia de múltiples trayectorias reales. Así se intenta poner el foco en la responsabilidad del dispositivo escolar de generar las condiciones de escolaridad para todos los jóvenes previendo modos más flexibles de cursada, tratando de romper con la única cronología, reconociendo la diversidad de trayectorias y previendo su acompañamiento desde la institución (Tiramonti et al, 2007; Terigi, 2009; Baquero et al, 2009)

- El intento de modificar a la lógica individual del trabajo docente impulsando el trabajo compartido.
- La propuesta de incorporar nuevos formatos para la enseñanza intentado superar la fragmentación del trabajo escolar y propiciar otra relación con el saber.
- La modificación de los regímenes académicos: en su componente académico flexibilizando la rigidez de la asistencia, generando condiciones inclusivas de ingreso y permanencia, buscando alternativas para la promoción en bloque (cursado por trayectos, cursados de materias pendientes en contra turno, espacios de apoyo y de intensificación de saberes), incorporando algunos cambios en la evaluación y calificación como la explicitación de los criterios de evaluación y la evaluación como responsabilidad institucional, impulsando la articulación entre niveles, los nuevos formatos curriculares y los dispositivos de acompañamientos a las trayectorias, entre otras.
- En sus componentes ligados a las reglas de sujeción y a la participación: la modificación del régimen de disciplina para pasar al paradigma de la convivencia y propuestas de promoción de la participación estudiantil, que suponen el cambio del paradigma de la minoridad al sujeto de derecho.

Ahora bien, es aquí donde cobra sentido incorporar el concepto de apropiación^{xiv}, que nos permite correr de la idea de que las reformas o políticas se bajan o se aplican, para entender que las instituciones “se apropian” a partir de sus propios recursos (materiales y culturales). Así, las propuestas de reforma se encuentran con una serie de restricciones (organizacionales y culturales) que van delineando la forma que estas podrán asumir en los distintos contextos. Y en este punto, volvemos a traer esa escuela incorporada ¿cuáles son las reglas interiorizadas a partir de las cuales se leen, se interpretan y concretan las reformas? ¿Cuáles son las condiciones materiales para llevarlas a cabo? Así, las políticas, que suelen ser impulsadas a través de normas, llegan a instituciones con historia, tradiciones y una cultura escolar que actúan como marco de significados y restricciones a partir de los cuales comprender el sentido de los cambios (Arroyo, 2012).

Esto nos permite reparar en algunas continuidades en las distintas escuelas -propias de la gramática y de los sedimentos históricos de la cultura escolar- pero también en las particularidades que se van construyendo localmente. No procesan del mismo modo estas propuestas, instituciones “históricas y tradicionales” que escuelas nuevas creadas con la función de incluir a nuevos sectores. Y aún dentro del mismo tipo de escuela, son múltiples los sentidos y modos que las políticas asumen.

A partir de este marco de análisis, en distintos trabajos de investigación pudimos ver cómo algunas instituciones logran “saltar” algunas de las reglas tendientes a garantizar la inscripción igualitaria, para seguir seleccionando su matrícula a través de prácticas como poner trabas y requisitos administrativos para la inscripción, poner límites a la cantidad de veces que se puede repetir en una escuela, etc. (Osorio, 2014) Otras, en cambio “inventan” múltiples dispositivos y prácticas inclusivas para que los estudiantes lleguen y continúen en la escuela (como espacios puentes para acompañarlos cuando ingresan fuera del periodo regular de inscripción, talleres, etc.) (Tiramonti et al, 2007) Sin embargo, y más allá de estas diferencias, quiero señalar algunas continuidades que nos permiten pensar las restricciones que la organización escolar plasmada en el puesto de trabajo y la cultura escolar (y en los saberes docentes) imprimen a la posibilidad de cambios (o los modos en las escuelas reforman las reformas). Analizaremos dos dimensiones para organizar aquellas cuestiones que operan como restricciones (Arroyo, 2017). Por un lado, la **dimensión objetiva**. Incluimos acá las características del puesto de trabajo docente pero también muchas de las reglas explícitas del dispositivo escolar como la gradualidad- anualizada. Es decir, han cambiado muchas de las demandas sobre la escuela secundaria, pero, excepto en algunas de las políticas intensivas, no se ha modificado el modelo organizacional sobre el que se edificó. Es decir, se piden nuevas funciones (como el seguimiento de trayectorias, espacios interdisciplinarios, cambios en el régimen académico y los modos de evaluación, mayor participación en la institución y en la construcción de los acuerdos de convivencia, etc.) que suponen una escuela que intente revertir la matriz selectiva, pero no cambiaron los modos de organización del curriculum, ni los modos de contratación y de formación docente centralmente disciplinar. Es decir, los lineamientos pedagógicos demandan el trabajo colaborativo entre docentes y espacios de acompañamiento de las trayectorias escolares, pero sólo en casos excepcionales están previstas las horas institucionales rentadas. Asimismo, se modifica la concepción de evaluación intentando orientarla hacia una evaluación colectiva e institucional, sin embargo, además de la falta de horas, los regímenes de evaluación siguen apoyados en la

evaluación independiente de cada docente de acuerdo con el curriculum mosaico en base al cual sigue organizada la escuela. Por otra parte, los marcos normativos reconocen la relevancia de considerar las distintas necesidades y trayectorias de los estudiantes, pero las escuelas siguen organizadas a partir de una gradualidad anualizada. Así, sigue vigente la promoción en bloque, aunque empiezan a delinearse distintas experiencias para que los estudiantes no tengan que volver a cursar las asignaturas aprobadas (cursar en el contraturno, rendir dos niveles juntos, etc.) Sin embargo, la posibilidad de concreción de estos dispositivos se encuentra limitado por la organización de los horarios de las escuelas y de los recursos que tengan para orientar y apoyar a los estudiantes.

Por otro lado, nos encontramos con lo que denominamos **dimensión subjetiva**. Así, si los docentes históricamente fueron formados sobre esa matriz que analizamos anteriormente, si la gramática aprendida produce determinados modos de actuar, si los docentes son portadores de los saberes por defecto producidos bajo principios como la concepción monocrónica del aprendizaje, la enseñanza disciplinar, el trabajo individual docente, la concepción patológica individual del trabajo escolar, (Terigi, 2012); si la formación Docente históricamente ha sido isomórfica a esta escuela secundaria ¿cómo actuar de modo diferente en un contexto que ha cambiado? ¿cómo diseñar propuestas de enseñanza que contemplen distintas trayectorias, si los saberes pedagógicos y didácticos disponibles operan bajo el supuesto de homogeneidad y la simultaneidad? Así, parecería haber una suerte de dislocación entre los esquemas de acción de los docentes (construidos históricamente) y los nuevos desafíos que el mandato de inclusión supone (Arroyo, 2017).

Pasemos a ver cómo se ponen en juegos estas dimensiones a partir de algunos ejemplos de nuestras investigaciones. En una de nuestras investigaciones nos encontramos con escuelas pequeñas con un gran número de profesores, que no logran concentrar horas debido al modo de designación de los profesores (por horas cátedra) y por el modo de asignación de esas horas que implementa la jurisdicción. En una de estas escuelas el director sostiene que intenta impulsar un proyecto colectivo con mayores grados de involucramiento y participación en los asuntos de la escuela. Sin embargo, aparecen claramente los efectos restrictivos del puesto de trabajo docente que terminan cristalizando una organización de tipo radial, donde todo pasa por el director (Arroyo et al 2019).

“Se hacen reuniones al principio de año y después solamente uno tiene que pedir personalmente una reunión con los directivos (...). Lo que pasa es que el tema de que un profesor tenga varias escuelas, no puede decir yo vengo un día especial para encontrarme con profesores de otras materias, se hace más complicado...”.
(Profesora lengua y literatura)

Sin embargo, sostendremos que tener horas institucionales -o mejor aún tener cargos docentes- es una condición necesaria pero no suficiente, para poder cambiar algunas cuestiones de la organización escolar contemplando las nuevas funciones para los docentes. En este sentido, observamos, en escuelas que cuentan con profesores por cargo (que incluyen horas de trabajo institucional), dificultades para el trabajo colaborativo, o para asumir otras funciones por fuera de la enseñanza de la disciplina (por ejemplo, reuniones de trabajo sin contenido, dificultades para llegar a acuerdos o problemas para cubrir los cargos de tutores). Asimismo, escuelas que cuentan con horas institucionales como las del PMI, suelen utilizarlas para actividades que replican el trabajo individual del docente (principalmente tutorías y clases de apoyo).

Estas dificultades nos reenvían a la formación docente, a los saberes disponibles y a las creencias acerca de qué es ser un profesor de secundaria (centrada principalmente en el dictado -individual- de la disciplina).

Esto último se vincula directamente con la tensión que supone la obligatoriedad escolar y las nuevas funciones para la escuela media para un docente formado para trabajar en una institución selectiva, centrada en lo disciplinar y en el trabajo individual.

En este sentido, es interesante analizar, a modo de ejemplo, los modos en que los docentes se apropian de las propuestas de evaluación. Así, propuestas que intentan poner el foco en la evaluación para el aprendizaje y en la consideración de trayectorias reales son vividas como una renuncia a la calidad sin mediar una revisión de las prácticas de enseñanza y evaluación (Arroyo y Merodo, 2018). En palabras de algunos profesores:

“A parte de no aprobar y repetir; nosotros tenemos la “bajada digamos”, es que el alumno pase, no reprobarlo, darle posibilidades (Profesora de Lengua y Literatura)”.

“La verdad es que hoy por hoy tienen tantas oportunidades, que saben que van a terminar aprobando la materia. A mí en algunos cursos me pasa que a los compensatorios de 10 alumnos se presentan 2, porque los otros, por ejemplo, aprobaron la materia por el Plan Mejoras, entonces de trabajitos en trabajitos aprueban y después no tienen que rendir...” (Profesor matemática)

En este caso, podemos ver como la concepción individual del fracaso escolar, y la organización de una institución centrada en la calificación y la acreditación sigue vigente aún en una escuela creada en los últimos años bajo el mandato de inclusión.

Las demandas de contemplar las trayectorias reales que suponen poner en cuestión el supuesto de homogeneidad y la enseñanza simultánea, muchas veces se enfrentan a las dificultades que tienen los docentes (por la falta de tiempo) pero también por la falta de saberes disponibles para trabajar con la heterogeneidad. Así, solemos ver cómo se reduce el trabajo sobre la diversidad de trayectorias a espacios específicos y fuera del aula como espacios de tutoría y apoyo escolar que no modifican las prácticas de enseñanza al interior de las aulas.

En relación con este punto, en los casos que la repitencia del año completo sigue vigente ¿cómo se trabaja con los estudiantes que ya aprobaron la materia y la están recursando? ¿se le propone lo mismo que al resto bajo el supuesto de la enseñanza simultánea? ¿hay saberes disponibles para organizar proyectos que consideren las distintas trayectorias de los estudiantes? O bien, cuando se plantean espacios de aceleración de saberes para estudiantes que por distintos motivos perdieron días de clase, comenzaron más tarde la escuela o acumulan sobreedad ¿los docentes tienen las herramientas para seleccionar aquellos contenidos mínimos y necesarios para seguir aprendiendo?

De esta manera, queda en evidencia la necesidad de dar respuesta a ambas dimensiones, para poder construir una escuela más justa e inclusiva.

Reflexiones finales

Este recorrido nos permitió situar los desafíos del trabajo de enseñar en la escuela secundaria en el marco de las transformaciones históricas de los sistemas educativos entendiendo que no puede comprenderse el trabajo docente por fuera de las disposiciones y principios que organizan los niveles educativos en los que trabajan.

Así, visibilizar las condiciones en las que fueron producidos los saberes y esquemas de acción de los docentes, nos permiten pensar en la necesidad de construir nuevos saberes para estas nuevas condiciones, sin olvidar el peso performativo que tiene la historia en nuestra escuela “incorporada”. De esta manera, parece quedar claro que necesitamos otros saberes pedagógicos y didácticos que pongan en discusión los supuestos del dispositivo tradicional y que, además, propicien otra relación con el saber (de los docentes y de los estudiantes).

En este sentido, seguramente hay una deuda desde la investigación en la producción de estos saberes, sin embargo, y considerando la centralidad de la cultura escolar y los saberes docentes por defecto en la reproducción de viejas prácticas de enseñanza, se hace central empezar a delinear otro lugar para los docentes tanto en la producción de los saberes como en la participación de las propuestas de cambios.

Desde esta perspectiva y retomando la concepción que planteamos al inicio acerca del trabajo docente, entendemos que las políticas educativas deben partir del supuesto de que los docentes trabajan en un gran sistema institucional, pero al mismo correrse de las visiones tecnocráticas que intentan dar saberes instrumentales para aquello que fue producido en otro lado.

En relación con la formación docente, es necesario interrumpir esos saberes por defecto, construyendo herramientas para desnaturalizarlos y al mismo tiempo construir dispositivos que hagan lugar a los nuevos saberes necesarios para la escuela secundaria que queremos. Así, la reflexión y análisis sobre las condiciones de escolaridad en contextos reales desde el inicio de la formación, el diseño de espacios de trabajo colaborativo entre docentes y futuros docentes de distintas disciplinas y el trabajo sobre saberes y principios pedagógicos que vayan más allá de la enseñanza de la disciplina incluyendo la totalidad de la experiencia escolar como espacio de transmisión cultural y de aprendizaje, son estrategias centrales para colaborar con las modificaciones propuestas para la escuela secundaria.

En síntesis, es necesario trabajar con los futuros docentes y con los docentes sobre la construcción de principios pedagógicos que permitan realizar una lectura crítica del contexto institucional en el que trabajan, para tomar posiciones y decisiones en función del cumplimiento del derecho a la educación de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2012) La Escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. Cuadernos de História da Educação, Vol. 11, Nro. 1 – 131-144.
- Arroyo, M. (2007) Concepciones del espacio público y sentido común de los profesores de educación media. Tesis de maestría. Buenos Aires. FLACSO, Mimeo.
- (2012) La performatividad de los procesos de regulación normativa. La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario. Ponencia 7ª Jornadas de Sociología. UNLP.
- (2017) El trabajo de enseñar en la escuela secundaria: historia, regulación y saberes. Ficha de cátedra. IDH-UNGS.

- Arroyo, M. y Litichever, L. (2019), Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Disponible en: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Estado-del-arte.-2018-RIES.pdf>
- Arroyo, M. y Merodo, A. (2018) Puesto de trabajo docente y cultura escolar. Apropiaciones de la política educativa en una escuela secundaria del conurbano bonaerense. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa “Políticas y prácticas de producción y circulación de conocimiento. A 20 años del primer congreso de investigación educativa en la Universidad Nacional del Comahue”. 18, 19 y 20 de abril.
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2010) El trabajo de enseñar en la escuela media. Perspectiva histórica y discusiones actuales. Clase 6, Seminario Virtual: La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana. FLACSO- Argentina.
- Baquero, R, et. al. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de buenos aires, en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 7, Nro. 4, 292-319.
- Briscioli, B. (2014), Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Birgin, A. y Pineau, P. (2014) Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente en Revista Teoría e Prática da Educação Universidade Estadual de Maringá-UEM. Maringá. 47-61
- Camilloni, A. (1991) Alternativas para el régimen académico en Revista Iglú, Nro. 1.
- Davini, M. C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires.
- Dussel, I. (1997) Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920), Oficina de publicaciones del CBC, UBA- FLACSO, Buenos Aires.
- (2000) La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”. Ponencia presentada en la X Jornada LOGSE “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”, Granada
- (2001) La formación docente para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”, en Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (eds.), Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas, Ginebra, OEI, pp.10–22.

- Grimson, A. (2011) Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas en Revista Cuadernos Políticos, Nro. 37, 70-80.
- Feldman, D. (2002) Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica En AAVV (2002) Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes y lugares formativos. XI ENDIPE. Río de Janeiro. DP&Aeditora
- Martínez Bonafé, J. (1994). Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español. Investigación en la Escuela, Vol. 22, 7-23.
- Merodo, A (2012) Problemas -viejos y nuevos- de la educación secundaria. Material pedagógico de la materia Residencia I. Buenos Aires, IDH-UNGS.
- Osorio, O. (2014), Un estudio de los mecanismos de selección y regulación de la matrícula en tres escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede argentina.
- Pinkasz, D. (1989) La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media. Argentina 1930-1945. Tesis de maestría. Buenos Aires. FLACSO. Mimeo.
- Pineau, P. (1996) La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. En Cucuzza, Héctor (comp.) Historia de la educación en debate. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Poliak, N. (2007) ¿Fragmentación educativa en el campo docente?: Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis Maestría. FLACSO. Buenos Aires.
- Popkewitz, Thomas (1998) La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Rockwell, Elsie. (1995) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela en La escuela cotidiana. Ciudad de México, México. Fondo de Cultura Económica.
- (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares en Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Nro. 1, 28-26.
- Rossano, A. (2006), El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa en Terigi, Flavia. (Comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria, Buenos Aires, Siglo XXI, 295-317.
- Schoo, S. (2013) La educación en debate. Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, Nro. 29, 63-71.
- (2009) El fracaso escolar Desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional en *Revista iberoamericana de educación*, N.º 50, 23-39.
- Tiramonti, G. et. al. (2007) Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. INFORME FINAL. Mimeo. En: <http://www.flacso.org.ar/educacion/investigacion>
- Tyack, David y Cuban, Larry (1997) Por qué persiste la gramática de la escolaridad en "En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas". México, Fondo de Cultura Económica. 167-208.
- Viñao Frago, Antonio (2002). *Sistemas Educativos, Culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Acerca de la Autora

Mariela Arroyo. Es Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Investigadora-Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, investigadora en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina y docente en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

ⁱ Este artículo es una reelaboración de la conferencia "Desafíos del trabajo de enseñar en la escuela secundaria: tensiones entre la matriz selectiva y el mandato de inclusión". X Jornadas disciplinares de Ciencias de la Educación de la Universidad e Catamarca: Discusiones y perspectivas sobre la formación docente: mediaciones, prácticas y sujetos. 14 de agosto de 2019, Catamarca.

ⁱⁱ Cabe destacar que a partir de la Ley Federal de Educación (1993), se extendió la obligatoriedad hasta 9º grado de la EGB, lo que es equivalente a los dos o tres primeros años de la actual escuela secundaria (según la estructura por la que haya optado cada jurisdicción).

ⁱⁱⁱ La mayoría de estas investigaciones en las que se base este trabajo se realizaron en el marco del grupo Viernes del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de FLACSO, Argentina. Algunas de ellas son la investigación realizada sobre las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, y los Estados del arte sobre puesto de trabajo docente y sobre régimen académico. Otra investigación que está en la base de este trabajo se realizó en la UNGS y abordó los modos de apropiación de las políticas educativas en escuelas de conurbano bonaerense.

^{iv} Nos distanciamos de aquellas perspectivas que entienden a la docencia como apostolado, como una tarea técnica o como una profesión liberal.

^v Esta trama de discursos que sustenta las identidades docentes se inscribe sobre las huellas que los distintos discursos previos dejaron impresas. Esta integrado por distintos discursos históricos vinculados, al Estado, al trabajo, a la cultura, a la escuela, en una determinada configuración cultural (Grimson, 2011).

^{vi} Es necesario tener en cuenta que los docentes no se forman sólo en la formación inicial (grado), sino que lo hacen por la permanencia prácticamente ininterrumpida en el sistema educativo, tanto antes de ingresar a la formación de grado (biografía escolar) como en la socialización profesional (Davini, 1995; Rockwell, 1995). Todo esto sucede en instituciones que, portan muchos de los sedimentos de las distintas etapas de los sistemas educativos.

^{vii} Nos referimos al concepto de cultura escolar entendido como “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao, 2002: 29)

^{viii} Cabe aclarar que el modo en que la escuela primaria proceso el mandato de inclusión y de igualdad fue a través de la homogeneización lo que supuso que esta igualación fuera a costa de la supresión de las diferencias y por lo tanto de la producción de otro tipo de exclusiones (Dussel, 2000).

^{ix} Algunos antecedentes de políticas educativas que trataron de dar respuesta a algunos de estos problemas son: el Proyecto 13, el Ciclo Básico Unificado (CBU) de la provincia de Río Negro, el Ciclo General Básico (CGC) de la última etapa de Alfonsín, las EMEM de la Ciudad de Buenos Aires, entre otras (Tiramonti, 2015).

^x Cabe señalar que, desde esta perspectiva, la Ley nacional de Educación define la obligatoriedad de manera que está centrada en la responsabilidad del estado en garantizar el derecho a la educación de los jóvenes más que en la responsabilidad de individuos y familias.

^{xi} El Consejo Federal de Educación (CFE) es un órgano de Gobierno del Sistema Educativo argentino, conformado por el ministro nacional y los ministros de educación de todas las jurisdicciones (provincias y Ciudad de Buenos Aires). Es el órgano de concertación de las líneas de política educativa en un país federal como la Argentina.

^{xii} Algunas políticas intensivas que se implementaron en los últimos 15 años en distintas jurisdicciones: Escuela de reingreso (en distintas provincias), el Programa de Inclusión/Terminalidad de escolaridad secundaria y Formación laboral de jóvenes de 14-17 (PIT) de Córdoba, los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de la Provincia de Buenos, escuelas de nuevo formato/PLANEA de Tucumán, Programa Innovarte en La Rioja, entre otros.

^{xiii} Algunas propuestas extensivas son: los Planes de Mejora Institucional (PMI) y otros planes jurisdiccionales que suponen el financiamiento de horas institucionales, cambios en los diseños curriculares y modificaciones en los regímenes académicos. En relación con este último punto las modificaciones centrales son: regulaciones acerca de la evaluación (explicitación de criterios, dispositivos de acompañamiento para las materias pendientes de aprobación, algunos cambios en los criterios de promoción que no modifican la gradualidad anualizada), cambios en las formas de cursada (espacios interdisciplinarios, espacios optativos, cuatrimestralización de asignaturas, etc.), flexibilizaciones en los regímenes de asistencia, dispositivos de acompañamiento a las trayectorias (tutorías, clases de apoyo, dispositivos de reingreso y de aceleración de saberes, etc.), dispositivos de articulación primaria -secundaria, pasaje del régimen de convivencia a los acuerdos de convivencia, normativa vinculada a impulsar la participación estudiantil, etc. Relevamiento realizado por Arroyo y Rotstein para el informe de consultoría “El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria en la Argentina: Análisis de las normativas y de su implementación en los últimos años en algunas jurisdicciones” ;*Convenio entre la Dirección de Planeamiento de Políticas Educativas-Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y FLACSO - Argentina, dirección Nancy Montes y Daniel Pinkasz, Buenos Aires, FLACSO 2018*

^{xiv} A partir de los aportes de Rockwell consideramos a la apropiación como el proceso por el cual un sujeto particular establece una relación activa con una multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente, produciendo por lo tanto transformaciones (Rockwell, 2005). En relación con las políticas educativas se trata de analizar los procesos de apropiación en relación con lo que Rockwell y Ezpeleta (1983) denominan procesos de control, entendidos como la direccionalidad que intenta dar el Estado a través de las políticas educativas. Así, lo que sucede en las escuelas es el resultado de las complejas relaciones entre ambos procesos, en donde se dan disputas, negociaciones y múltiples resistencias.

