

**XXII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO SOBRE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONESUL Tema:  
FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO PESQUISADOR DA/PARA AMÉRICA  
LATINA HOMENAGEM AO PROFESSOR AUGUSTO NIBALDO  
SILVATRIVIÑOS Porto Alegre – Brasil**

**Escuelas secundarias preuniversitarias: ¿estrategia para la “inclusión educativa”?**

María Rosa Misuraca

Sonia M. Szilak

### **1- Presentación**

Los orígenes de la enseñanza secundaria en nuestro país se identifican con la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863 a través del Decreto de Mitre. Las posteriores creaciones por parte del Estado nacional de fines de siglo XIX y principios del XX conservaron las características fundacionales, relacionadas con la intención de “perpetuar en una elite las funciones directivas de la sociedad” (TEDESCO, 2009, p. 63) La selección de pocos iluminados para dirigir los destinos de la nación estuvo relacionada, también, con el carácter propedéutico de ese nivel.

Es posible comprender las funciones asignadas a esa escuela, en cada período histórico-político en Argentina, a partir de la relación del Estado nacional con la educación secundaria. Así, la concepción dominante en los orígenes impulsaba la necesidad de formación homogénea de las elites provinciales “... despojándolas de excesivos localismos a través de un programa de estudios basado en el enciclopedismo y la enseñanza humanista clásica” (SOMOZA RODRÍGUEZ, 2006, p.108).

Sin embargo, distintas concepciones sobre enseñanza secundaria, relacionadas con diferentes proyectos político-sociales y educativos en pugna hacen su entrada en la historia del nivel desde comienzos del siglo XX.

A medida que la escolarización comienza a expandirse, los proyectos conservadores proponen, para la educación secundaria, limitar el llamado “enciclopedismo” e incentivar la formación “práctica”, vinculada con las necesidades locales<sup>1</sup>.

Otras concepciones entendían a la enseñanza secundaria como complemento de la primaria y defendieron la necesidad de elevar el nivel intelectual de amplios sectores

---

<sup>1</sup> Entre ellos, el Proyecto de Reforma del Ministro Magnasco (1900), el Decreto del Ministro Saavedra Lamas (1916) que redujo el número de años del nivel primario obligatorio y creó la escuela intermedia con orientaciones profesionalizantes que tenderían a desalentar la continuación de estudios secundarios y universitarios.

sociales. (VIOR y MISURACA, 2011) Por ejemplo, el proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública que, el 2 de agosto de 1918, presentan el presidente Yrigoyen y su ministro Salinas, define a la instrucción secundaria como

*...una ampliación y complemento de la primaria, formando así parte de la instrucción general a que alude la Constitución (...) El fin primordial de la instrucción secundaria debe ser el de difundir la educación en los pueblos de tal manera que, en todo el país, se formen ciudadanos capaces, instruidos, aptos y listos para bastarse a sí mismos (...) conscientes de sus deberes y derechos, preparados para ejercerlos dignamente en la vida política e institucional de la república...(Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción Pública, 1919).*

La hipótesis de DUSSEL (1997) para el período que ella estudia (1863-1920), es que los intentos de reforma más profundos fueron rechazados porque interferían en esta equivalencia de “enseñanza general” y “currículum humanista” (op. cit. 42).

Tres Colegios (el de Córdoba, el de Buenos Aires y el de La Plata) adoptarían la forma de Colegios Nacionales Universitarios. Dichas instituciones funcionarían como verdaderos formadores de la clase gobernante, en su vínculo con la formación de las Universidades, mientras que el resto cumpliría una función de formación secundaria general, con pretensiones mucho más acotadas acerca del ejercicio de la actividad política (SOUTHWELL, 2011, p. 44-45).

En el desarrollo histórico del nivel, los colegios secundarios dependientes de universidades nacionales tuvieron diversos orígenes que le imprimieron características particulares en consonancia con esas diferentes concepciones fundacionales del nivel en pugna. Fueron creaciones del Estado nacional o del Estado provincial, luego anexadas a las universidades o bien se trató de iniciativas autónomas de las instituciones universitarias. Las universidades desarrollaron articulaciones y adecuaciones diversas con la política jurisdiccional en la que tienen asiento geográfico, tanto en los aspectos curriculares, como organizativos y administrativos. En estos aspectos adoptaron decisiones que variaron de acuerdo a los procesos político -educacionales de cada período<sup>2</sup>. Es importante destacar respecto de los aspectos organizativos que cada universidad establece, además, una particular forma de articulación entre esas instituciones y el gobierno de la propia universidad, representación o no de la escuela en el Consejo Superior de la universidad, Consejos Asesores colegiados, con representación de los claustros de la escuela o instancias unipersonales para la toma de decisiones, funciones de esos cuerpos integradas o no a la universidad, entre otros.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, en el contexto del cambio de la estructura del sistema impuesta por la Ley Federal de Educación, algunas escuelas dependientes de UUNN generaron propuestas acordes con el Tercer ciclo de la EGB o Polimodal tanto en sus denominaciones como en los contenidos de sus asignaturas.

Una tercera modalidad con que surgen estas escuelas secundarias es la que comienza a fines de 2013 cuando desde el Ministerio de Educación se lanza un **“Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales” (PCNESUN)** y propone finalidades y características particulares para su creación bajo la órbita universitaria.

El proyecto del Ministerio enmarca estas creaciones en la política de “inclusión” instalada a partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria, en 2006, y en la “idea de alcanzar la justicia educativa, allí donde persiste la trama profunda de la desigualdad social” (Proyecto citado). Establece para estas escuelas características que las universidades deberán contemplar, relacionadas con las características del sector social al que deberá atender, ingreso de los estudiantes, gobierno, formas de acceso de los profesores, jornada mínima, dos opciones de orientaciones posibles: Bachilleratos orientados con Formación Profesional o Escuelas técnicas, entre otros. En cuanto al formato escolar propone que sea flexible para integrar la cotidianidad de los jóvenes y una propuesta curricular que parte del cumplimiento de los NAP (núcleo de aprendizajes prioritarios) en un plan de estudios cuyo ciclo básico tendrá carácter ciclado.

El rasgo, tal vez, más destacado es que propone orientar la escuela a la atención de “jóvenes que vivan en barrios vulnerables, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social” (PCNESUN), lo que remite a la posibilidad de pensar en políticas de discriminación positiva a cargo de las universidades públicas. La vulnerabilidad aparece como una condición que puede ser atendida/desafiada desde la universidad y a partir de una oferta educativa particular.

La investigación que da origen a este trabajo se propone estudiar la política de creación de escuelas secundarias dependientes de UUNN desde una perspectiva histórica a fin de comprender la particular situación que se configura con la obligatoriedad del nivel secundario. Entre sus objetivos se plantea analizar la propuesta de creaciones del PNCESUN y sus características específicas: matrícula que atiende, formas de acceso a los cargos de los profesores, decisiones respecto del formato organizativo, política de retención de estudiantes, entre otros. Destacamos la necesidad de estudiar el trabajo del profesor en el contexto de la obligatoria atención a la “vulnerabilidad social”.

El trabajo se estructura en tres partes. En primer lugar, se presenta una periodización preliminar sobre la creación de escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales, a partir del trabajo exploratorio de la normativa que las originan. La

periodización ensayada sobre creaciones de las escuelas preuniversitarias de acuerdo con los contextos histórico-políticos en que tuvieron lugar permitirá construir categorías pertinentes que aporten a la comprensión de las políticas para la educación secundaria en general, no sólo la que depende de universidades. La intención de recurrir a la historia de las escuelas preuniversitarias, en nuestro caso, es poder indagar acerca de los mandatos fundacionales que acompañaron el desarrollo de estas escuelas y sus variaciones a lo largo de los diferentes períodos histórico-políticos. Resaltamos que de la recopilación y análisis de información relacionada con las fundaciones puede sugerir otras categorías factibles para comprender el proceso histórico-político.

Posteriormente nos adentramos en las características que adquieren las nuevas escuelas secundarias dependientes de las universidades en el marco de la obligatoriedad del nivel a partir de 2006. Sustentados en este marco normativo, en 2013, desde el Ministerio de Educación se lanza el “Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales” (PCNESUN) y propone finalidades y características particulares para su creación bajo la órbita universitaria, con la “idea de alcanzar la justicia educativa, allí donde persiste la trama profunda de la desigualdad social” (Proyecto citado).

Finalmente nos preguntamos por las características que adquiere el trabajo docente en estas escuelas que pretenden, desde la normativa, una organización de tiempo y espacio flexible adecuado a los requerimientos y necesidades de docentes y alumnos. Presentamos los rasgos que asume el trabajo del docente de escuelas preuniversitarias. Ponemos en cuestión si estas modificaciones son suficientes para hacer efectiva la obligatoriedad con calidad en los aprendizajes, a la vez que nos interrogamos por las implicancias que tienen los nuevos requerimientos sobre el trabajo docente.

## **2- Las escuelas secundarias y las universidades nacionales**

Las creaciones de colegios secundarios que estuvieron a cargo del Estado Nacional y, posteriormente anexados como instituciones dependientes de las universidades -ya sea existentes o las que se crearon con posterioridad a esos colegios secundarios- fueron prototípicas en la relación entre la universidad y la escuela secundaria. La creación, en 1823, del Colegio de la Unión del Sud, luego transformado en el Colegio de Ciencias Morales, dependiente de la Universidad de Buenos Aires (creada tres años antes), constituye el antecedente más importante dentro de las experiencias de formación de las élites (SOUTHWELL, op. cit.). Las sucesivas creaciones conservan en mayor o menor

medida esos objetivos<sup>3</sup>. Esto podría explicarse a partir de la intención de conservar para la universidad niveles de selectividad social que fueron variando con los distintos proyectos políticos. Las modalidades de las escuelas secundarias que fueron anexadas a las universidades en todo el período, fueron menos los colegios nacionales (2), las escuelas superiores de comercio (2) y las normales (2), en relación con otras formas de educación secundaria como las escuelas agropecuarias, politécnicas, de artes y oficios (7) que al crearse Universidades Nacionales pasaron a depender de estas instituciones. Esta cuestión plantea interrogantes acerca de diferentes necesidades de formación para el proyecto político de cada período y se vincula con las políticas que la universidad adopta en relación con la educación secundaria que se ubica bajo su dependencia.

En cuanto al momento temporal en el que estas escuelas secundarias se anexan a las universidades, deberá ser estudiado en relación con variables relacionadas con el año de creación de las UN, las carreras que constituían su oferta, matrícula de nivel secundario total y específica de la zona geográfica de influencia de la universidad, entre otros.

Una gran cantidad de casos se originan como iniciativa de las provincias, que con posterioridad, pasan a depender directamente de las Universidades, o lo hacen previo paso por dependencia de Nación y terminan siendo instituciones dependientes de universidades.

En una periodización preliminar identificamos sus orígenes ligados al proceso de organización y consolidación del Estado; las creaciones que acompañaron la expansión del nivel medio, durante el peronismo. Estas últimas en su mayoría, son instituciones creadas por iniciativa de las universidades y las orientaciones fueron principalmente en Comercio, Agricultura y Ganadería y Escuelas Técnicas<sup>4</sup>. Otra etapa de creaciones fue la del período “desarrollista”, fueron escuelas secundarias vinculadas a la modalidad técnica. TEDESCO (1986) señala que en este contexto la enseñanza media tenía una importancia crucial, ya que posibilitaba la formación y calificación de la mano de obra,

---

<sup>3</sup> La Universidad de Córdoba añade a su dependencia el Colegio Monserrat en 1907; la Universidad de Buenos Aires crea el Instituto Libre de Segunda Enseñanza en 1892, y añade a su dependencia la Escuela Superior Carlos Pellegrini en 1913 y el Nacional Buenos Aires en 1955; la Universidad Nacional de La Plata incorpora a su casa de estudios al Colegio Nacional Rafael Hernández en 1905, y crea el Liceo Victor Mercante en 1907; la Universidad del Litoral añade a su dependencia en 1919 la Escuela Superior De Comercio Libertador Gral. San Martín<sup>3</sup> y la Escuela Industrial Superior.

<sup>4</sup> Escuela de Comercio Libertador Gral. San Martín y la Escuela de Agricultura por parte de la Universidad Nacional de Cuyo; la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja por parte de la Universidad Nacional de Tucumán; entre otras.

y al mismo tiempo, seguía siendo un agente fundamental en la formación de las elites dirigentes.

Diversos autores (BUCHBINDER - CANO) interpretan que, mientras la universidad inicia la tendencia a la multiplicación y diversificación de instituciones, durante el gobierno de Onganía (1966-1973) y de la puesta en marcha del Plan Taquini, esa dictadura se habría propuesto despolitizar a las universidades y redimensionarlas incentivando mecanismos selectivos de admisión.

*Este objetivo político se relacionó con un desarrollismo de corte tecnocrático que postuló la necesidad de crear en el país "polos de desarrollo", compuestos, entre otras cosas, por nuevas universidades con orientación vocacional (CANO, op. cit.: 15).*

El surgimiento de nuevas universidades implicó al mismo tiempo la creación de colegios secundarios bajo su dependencia o la anexión de colegios nacionales o provinciales a su dependencia órbita<sup>5</sup>.

Las escuelas creadas en la etapa de la recuperación democrática, durante el gobierno de Alfonsín están orientadas por la necesidad de superar un sistema educativo caracterizado por el vaciamiento de saberes socialmente significativos y la segmentación del sistema en circuitos diferenciados de calidad, sumado a la agudización de las problemáticas históricas del sistema como el analfabetismo y la deserción escolar.

Las medidas de política universitaria de este período se orientaron en el mismo sentido a la recuperación democrática interna y externa, a través del gobierno colegiado, la reincorporación de docentes y no docentes cesanteados, la revisión de concursos, la derogación de medidas restrictivas para el ingreso, restablecimiento de la gratuidad de grado y de becas (VIOR y BRUSILOVSKY, 1998). Al mismo tiempo se refuerza la autonomía y autarquía financiera, y se intenta integrar a las universidades a partir de la creación del Consejo Interuniversitario Nacional.

Se observa en general, a diferencia de periodos anteriores, a partir de 1983, la tendencia a la creación de escuelas secundarias por iniciativa autónoma de las universidades<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Ejemplo de ello es la creación del colegio Preuniversitario General San Martín dependiente de la Universidad Provincial de La Rioja, luego nacionalizada en 1994.

<sup>6</sup> En este periodo son cuatro las universidades que crean escuelas secundarias: la Universidad Nacional de la Patagonia que en 1983 funda el Colegio Universitario Patagónico; en el mismo año la Universidad Nacional de La Pampa establece el Colegio de la Universidad; la Universidad Nacional de Mar del Plata funda el Colegio Nacional Arturo Illia en 1984; mientras que la Universidad Nacional de Salta, en 1988, crea el Instituto de Educación Media Tartagal.

El período de los '90 se caracteriza por pocas creaciones de escuelas secundarias dependiente de universidades durante el neoliberalismo<sup>7</sup>. Numerosos trabajos (VIOR y PAVIGLIANITI, SUASNÁBAR, MOLLIS, CHIROLEU, CORAGGIO y VISPO, KANDEL, RINESSI Y SOPRANO, entre otros) analizan los efectos de la política neoliberal sobre la universidad argentina. Los más significativos se relacionan con el condicionamiento de la vida universitaria a través del presupuesto, la obstrucción de colaboración intra – sistema y su reemplazo por formas competitivas de acceso a los recursos, la pérdida de autonomía académica y de la democracia interna, el control externo a través de la creación de órganos supra-universitarios, la adopción de criterios de mercado y la introducción de formas alternativas de financiamiento.

Finalmente el último periodo identificado se enmarca en el contexto de la obligatoriedad de la escuela secundaria a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, como iniciativa y acción estratégica del Estado nacional. En el apartado siguiente centraremos nuestra atención en este periodo, presentando las características que adquieren las recientes escuelas secundarias preuniversitarias en el contexto de la denominada política de “inclusión educativa”.

Podemos inferir una particular forma de relación entre la escuela secundaria fomentada por las políticas nacionales y la universidad. Es decir que existe una cierta correlación entre las creaciones universitarias y las necesidades de formación requeridas por el proyecto político nacional o local.

Destacamos que desde 1960 se llevan adelante en nuestro país, las jornadas de enseñanza media universitaria (JEMU) que reúne a profesores y directivos de esas escuelas<sup>8</sup> y producen recomendaciones o conclusiones vinculadas con los fines, la estructura, el gobierno, el régimen de selección de sus profesores, las asociaciones de padres, ex - alumnos, problemáticas del ingreso, entre otros. Se organizan en forma

---

<sup>7</sup> En el marco de la descalificación de la universidad pública por “ineficiente” se crean dos escuelas secundarias, una dependiente de la universidad de Lomas de Zamora que en 1992 crea la Escuela Tecnológica Preuniversitario; y en 1996 la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja por parte de la Universidad Nacional de Litoral.

La Ley de Educación Superior N° 24.521/95, en su artículo 29, establece los alcances de la autonomía universitaria y denomina a los niveles a cargo de las universidades como “pre-universitarios”. Las universidades podrán “Impartir enseñanza, con fines de experimentación, de innovación pedagógica o de práctica profesional docente, en los niveles preuniversitarios, debiendo continuar en funcionamiento los establecimientos existentes actualmente que reúnan dichas características” Art. 29 inc. g.

<sup>8</sup> En ese momento existía una “Comisión Interuniversitaria Permanente Coordinadora de la Enseñanza Media” que reconocía la “crisis” de ese nivel educativo y asumía la necesidad de producir recomendaciones para su mejora, consultando a especialistas de las UUNN.

autogestionada y la relación de esas jornadas con las universidades a las que pertenecen las escuelas ha alternado entre la independencia<sup>9</sup> y la organización conjunta.

Actualmente hay 63 escuelas preuniversitarias dependientes de universidades públicas. Son establecimientos de nivel inicial, medio y superior con diversas orientaciones: Agropecuario, Artístico, Bachiller, Comercial, Industrial, Defensa, Técnicos y otras. Del relevamiento hecho hasta la fecha, sobre 36 escuelas secundarias preuniversitarias, sólo 6 tienen ingreso irrestricto, 5 de ellas establecen su ingreso a través de sorteo, sin especificar si su carácter es eliminatorio o no y a una de ellas se accede por orden de mérito. Las 24 restantes establecen diversas restricciones para el ingreso: cupos, exámenes y sorteos eliminatorios.

Esta característica le confiere un carácter particular que, seguramente condicionará el tránsito de los estudiantes por la escolaridad obligatoria. Podemos inferir que, en condiciones de equiparación de estudiantes seleccionados según parámetros académicos en el ingreso, el desgranamiento y la repetición se verán atenuados. Por otro lado, es necesario indagar las condiciones de permanencia establecidas en los regímenes generales de estudio de esas escuelas. Varias escuelas no contemplan la posibilidad de repetición de años o cuatrimestres no aprobados.

La sistematización de esa información, su evolución y tendencias, en relación con la educación media provincial aportará elementos para establecer hipótesis relacionadas con las categorías seleccionadas.

### **3- La Nueva Escuela secundaria y las Universidades Nacionales**

En el contexto de la obligatoriedad del nivel secundario a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, se plantea el desafío de garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos. Se definen como principales problemas de la educación secundaria la repitencia y el abandono, reconociendo la importancia de implementar estrategias que posibiliten la concreción de la obligatoriedad y la inclusión educativa. La sanción de la Ley de Educación Nacional busca “asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades...” (Art. 80).

Se parte de la concepción de que la realidad socio-económica-cultural de las familias de sectores populares opera como condición, en muchos casos, de la permanencia de los

---

<sup>9</sup> En el año 2014 se realizarán en la Universidad Nacional de San Luis.

alumnos en el sistema, de sus permanencias interrumpidas en breves períodos o de su abandono (PUIGGRÓS, 2007).

El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEOyFD) 2012-2016 se propone “profundizar las transformaciones alcanzadas y consolidar el proceso de consensos federales alcanzados durante la década pasada para seguir fortaleciendo y mejorando el sistema educativo nacional”. Atendiendo a esos fines y el de alcanzar la “justicia educativa”, el Ministerio de Educación de la Nación se propone ampliar la creación de escuelas secundarias, a través de acuerdos y vínculos institucionales con las Universidades Nacionales, organizaciones sociales y las distintas jurisdicciones.

La iniciativa acordada por el Ministerio de Educación y algunas universidades nacionales apunta a

*ampliar la incorporación de los jóvenes al sistema educativo y comprometer al Estado como garante de la misma brindando las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural (PCNESUN).*

La propuesta es crear escuelas secundarias orientadas y/o técnicas. , destinadas a “garantizar el ingreso, el reingreso, la permanencia y promoción de estudios de todos/as los/las jóvenes que vivan en barrios vulnerables, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social” (PCNESUN).

Declaraciones recientes del Ministro de Educación<sup>10</sup> señalaban que

*se han sumado a estas creaciones las Universidades Nacionales de Avellaneda, La Matanza, Florencio Varela (Arturo Jauretche), Lanús, San Martín, Quilmes, Villa María, Córdoba, Patagonia Austral, General Sarmiento y Santiago del Estero. Los proyectos desarrollados respetarán las características socioculturales y económicas de cada localidad donde estarán emplazadas estas instituciones y todas las escuelas ofrecerán una orientación técnica y/o bachilleratos con orientación en Formación Profesional.*

El texto de proyecto señala que la Ley de Educación Nacional

*propone e instala un cambio profundo y significativo en la concepción de la Educación Secundaria, pues la obligatoriedad del nivel interpela al histórico carácter selectivo de la escuela y se responsabiliza de garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes (...) el Ministerio de Educación de la Nación (ME) para cumplir con su obligación de garante del acceso a la educación, se propone sumar al sistema educativo un conjunto de escuelas secundarias, considerando oportuno para la creación de las mismas acuerdos y vínculos institucionales con las Universidades Nacionales, organizaciones sociales y las distintas jurisdicciones (PCNESUN).*

El Ministerio y las Universidades Nacionales deben acordar llevar adelante acciones de colaboración para la creación de escuelas secundarias preuniversitarias. Le asigna a estas escuelas características democráticas (ingreso irrestricto, cogobierno, acceso de

<sup>10</sup> <http://prensa.argentina.ar/2014/05/22/50163-sileoni-presento-el-programa-de-escuelas-secundarias-de-universidades-nacionales.php>

docentes por concurso, designación por cargo). Surge así, una definición implícita de “calidad” relacionada con la intención de generar “*las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales para los jóvenes de estas zonas*” (Convenio marco de cooperación entre el Ministerio de Educación y UUNN).

En ese sentido estaríamos ante una estrategia política original y diversa en tanto sería el Ministerio quien convoca, sostiene financieramente (por un período determinado), establece lineamientos y alienta, en forma explícita, la creación de escuelas en la órbita de las universidades. Por otro lado, propone que esas escuelas atiendan a una población determinada, categorizada como “vulnerable” lo que redundará en configuraciones particulares relacionadas con la toma de decisiones de ambas instituciones, la universitaria y la preuniversitaria.

#### *Escuela secundaria preuniversitaria para la inclusión y formato escolar*

La inclusión de una “nueva población educativa” requiere, desde la normativa, cuestionar la lógica de la escuela secundaria que persiste desde los orígenes del sistema, generando alternativas al formato escolar tradicional. En este sentido, la Res. N° 93/09 del Consejo Federal de Educación (CFE) alude a la necesidad de poner en cuestión el modelo pedagógico escolar dando lugar a nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los docentes y del ambiente de aprendizaje, apuntando a la atención de la diversidad y la generación de propuestas de enseñanza que atiendan a todos los estudiantes.

Diversos autores (TIRAMONTI, SOUTHWELL, ZIEGLER, TENTI FANFANI, TEDESCO) sostienen que es necesario romper con los criterios de separación, clasificación, estandarización, homogeneización diferenciación y exclusión con los que se organizó tradicionalmente la escuela secundaria. Plantean que:

*...el hábito social y cultural no encuentra puntos de contacto con los supuestos a partir de los cuales se organiza la escuela media. Se trata de jóvenes que provienen de familias que organizan la vida en el día a día y no incluyen estrategias de largo plazo como puede ser incluirse en una trayectoria escolar para la obtención de un título, que tienen vidas que no siguen una sistemática organización de los tiempos, diarios, anuales o vitales, como exige la escolarización moderna (TIRAMONTI, 2011, p. 23).*

Identifican como aspectos a modificar la parcelación del tiempo y del espacio que se corresponden con las características enciclopedistas del currículo del nivel, la función selectiva de la evaluación, entre otros aspectos.

Se emiten regulaciones federales para la implementación de cambios en la institucionalidad del nivel a partir de instrumentos como los Planes Jurisdiccionales y de Mejora Institucional (Res. N° 88/09 CFE). A través de su puesta en marcha se

propone “generar condiciones para renovar los proyectos pedagógicos (...) generar recorridos formativos diversificados”. Al mismo tiempo el currículum es foco de atención ya que “las propuestas curriculares deben promover experiencias de aprendizaje variadas, donde se construya el conocimiento a través de diferentes formatos” (Res. N° 84/09 CFE).

El cambio en el formato escolar impulsado desde las políticas educativas recientes se localiza básicamente en las escuelas que reciben a los jóvenes expulsados por las otras instituciones. De este modo, nos interrogamos acerca del mandato de inclusión y la dinámica a través de la cual se materializa la obligatoriedad del nivel medio, en tanto combina una dinámica de sistema exclusor junto con un conglomerado de escuelas que porta el mandato de alojar a quienes el propio sistema expulsó, alterando sólo en estas últimas las dinámicas que producen la exclusión. Así, “parece más factible desde las políticas educativas generar nuevas propuestas (incluso nuevas instituciones) que conmovier y modificar las prácticas más generalizadas” (MONTES Y ZIEGLER, citadas por ZIEGLER, 2011: 7).

Es posible coincidir con DUSSEL (2004) en que el objetivo de lograr la inclusión ha sido uno de los pilares fundantes de la escuela moderna que buscaba incorporar población con pretensiones de homogeneizar y uniformizar. En contraposición con aquel objetivo, la situación actual presenta críticas a los formatos homogeneizantes y, en su reemplazo, revaloriza la “diversidad”. Debemos preguntarnos si esa diversidad no es otra cosa que la pobreza material y simbólica ingresando a una educación secundaria que intenta universalizarse. Sin embargo, es importante advertir que las condiciones de tratamiento particular de esos sectores sociales podría conducir, al mismo tiempo, a nuevas formas de vulnerabilidad.

Al definir inclusión educativa, ANISCOW (2010) reconoce cuatro elementos clave. La define como un proceso, por lo que debe haber una búsqueda constante las mejores formas de responder a la diversidad de los estudiantes; entiende que la inclusión busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes; reconoce que inclusión implica identificar y eliminar las barreras que impiden el ejercicio efectivo de la inclusión educativa. Finalmente, reconoce que la inclusión enfatiza en aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar, lo que implica la necesidad de atender a la población con mayor “vulnerabilidad”.

Desde un posicionamiento teórico-crítico, destacamos que la inclusión socio-educativa, es una condición necesaria para mantener la gobernabilidad del sistema global. La

exclusión es una de las características del modelo de producción capitalista, a la vez que permite eliminar otras formas de producción social y disciplinar a la masa de trabajadores. Esta exclusión, por ejemplo a través del desempleo, se acompaña de un proceso que FONTES (1996) denomina de inclusión forzada, ya que por un lado se expropia a los trabajadores de su capacidad de sobrevivir, pero al mismo tiempo se los incluye en los procesos de mercantilización e industrialización. Según la autora, la inclusión forzada asegura la sobrevivencia del sistema al someter y disciplinar la fuerza de trabajo necesaria para su subsistencia. Los excluidos del proyecto se constituyen en una amenaza para éste, por lo que al ser incluidos, por ejemplo en los servicios sociales como la educación, se convierten en colaboradores de los mecanismos de consenso (NEVES, 2009).

Para diversos autores (POPKEWITZ - DUSSEL) los conceptos de inclusión y exclusión no son opuestos, sino que están imbricados

*...son procesos históricos y contingentes: la identidad en la que queremos incluir no es el producto de una "voz interior" que es innata en los seres humanos, o de una "evolución natural" de las cosas, sino el resultado de complejas dinámicas que involucran biografías personales y sociales afectadas por luchas y conflictos, y cuyo resultado nunca puede darse por sentado. Por lo tanto, la fijación de la diferencia como negativa o amenazante, su congelamiento como pura enemistad o maldad, es una decisión ética y política, y en tanto política, histórica, y por lo tanto abierta a cuestionamiento y cambio (DUSSEL, 2004, p. 309).*

TERIGGI (2009) reconoce cinco formas de exclusión educativa: por un lado, no estar en la escuela, la manifestación más clásica de la exclusión educativa; asistir varios años a la escuela y, finalmente abandonar; las formas de escolaridad de baja intensidad donde se produce un vínculo tenso con la escuela, cercano a la ruptura o la implosión violenta, -en este caso el abandono es una consecuencia a la que se llega paulatinamente- y, por último entiende como otra forma de exclusión los aprendizajes elitistas o sectarios. Finalmente alude a los aprendizajes de baja relevancia, es decir cuando los estudiantes de sectores pobres acceden a versiones devaluadas de los contenidos curriculares, son aprendizajes que ponen en cuestión la posibilidad de seguir estudiando en el sistema o fuera de él.

La función selectiva de la escuela secundaria estaría en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución (...) La universalización de este nivel educativo propone entonces una modificación en la naturaleza de la institución (TIRAMONTI, op. cit: 45).

Así como la selectividad daba cuenta de las escasas posibilidades de aprender de aquellos que, por pobres, eran incapaces (GALLI, 2014, p. 38) es necesario analizar la tendencia a la selectividad que la educación secundaria dependiente de universidades nacionales ha desarrollado mayoritariamente, con restricciones en el ingreso para sectores provenientes de circuitos devaluados de la educación primaria, y contraponerla con la propuesta de ingreso irrestricto, formato flexible y características que definirían otra concepción de escuela secundaria. Estas características traerían consigo la complejidad típica del ingreso a la escuela de sectores sociales y culturales relegados y colocaría a las universidades frente al desafío de cuestionar la matriz con la que la escuela secundaria preuniversitaria se venía desarrollando.

Parece ir redefiniéndose así una concepción de “educación secundaria” en articulación con la universidad, que será necesario caracterizar y estudiar en profundidad.

#### 4- **El trabajo docente en las escuelas preuniversitarias creadas a partir de la obligatoriedad.**

El requerimiento de adaptación del formato escolar a las características de los sectores que se incorporan, nos obliga a preguntarnos por el trabajo del profesor en estas escuelas preuniversitarias. Por un lado, la distribución de los estudiantes por asignaturas está en permanente revisión a lo largo del cursado del cuatrimestre y el tiempo dedicado a diferentes áreas de trabajo/asignaturas varía en función de los intereses y posibilidades del reciente público escolar. Esto requiere de un trabajo tal que permita “desestructurar” la propuesta tradicional de organización del tiempo de la enseñanza y la evaluación.

Destacamos en primer lugar, que los docentes que trabajan en estas instituciones, a diferencia de los que lo hacen en escuelas públicas dependientes de la provincia de Buenos Aires, acceden por concurso de antecedente y oposición, por lo que se exige un nivel de formación adecuado a los requerimientos de las universidades. Cuáles son los requisitos que se solicitan, en qué aspectos de la formación se enfatiza, cómo se difunden los concursos, en qué consiste el proceso de selección, son aspectos nodales a indagar en el desarrollo de la investigación.

Nos preguntamos por los rasgos particulares que debe adquirir la formación académica y de compromiso social de estos docentes en escuelas cuyo formato escolar prevé diferentes recorridos académicos y espacios de aprendizajes diversos, donde “sostener” ocupa un lugar destacado. Se sostiene una

*concepción ciclada de la enseñanza y espiralada del aprendizaje proponiendo recorridos múltiples. La propuesta contempla también la posibilidad de realizar diversas formas de agrupamiento de los estudiantes*

*de modo de atender a las diversas trayectorias educativas o fines específicos de la propuesta de enseñanza, dando lugar también a la elección de los estudiantes de acuerdo a sus intereses (PCNESUN)*

La organización propuesta es muy diferente a las particularidades organizacionales de la escuela secundaria pública dependiente de la provincia: donde el tiempo, el espacio y la organización de los conocimientos es fragmentado. Si bien, coincidimos con la propuesta explícita en el PCNESUN de desarrollar formatos flexibles, alertamos sobre los riesgos que puede conllevar su desarrollo al carecer de docentes con la formación necesaria para adaptarse a condiciones de trabajo que exigen estrategias flexibles y muy alejadas de la formación que se adquiere a lo largo de la escolaridad..

Por otra parte, se considera central la presencia del docente en la institución más allá de los destinados al dictado de clase. La presencia “cotidiana” de los docentes en la escuela se considera central para sostener las trayectorias escolares. Por ello se propone que los profesores sean

*designados en una gran mayoría con concentración horaria o cargos para hacer una escuela de puertas abiertas para cursar, estar y permanecer en una concepción de jornada escolar ampliada que incluye múltiples instancias y actividades. En este tiempo también se ofrecerán alternativas de profundización, recuperación o revisión de aprendizajes.*

Adecuándose a la Ley de Educación Nacional se establece que gran parte de los docentes que componen el plantel, concursan por un cargo, situación que lo distanciaría de una de las problemáticas centrales del nivel secundario: el “docente taxi” que reparte sus horas de clase en varias escuelas. Esto posibilitaría el trabajo en equipo, variable central para identificar obstáculos en relación con los contenidos y diseñar propuestas alternativas, enmarcadas en el formato flexible, adecuado a las necesidades de estudiantes y docentes. El CFE propone diversificar la organización, hacer otra administración pedagógica del tiempo escolar para adecuar la escuela a las características socio-culturales de los adolescentes y jóvenes.

Las escuelas preuniversitarias creadas a partir de la política de “inclusión” de sectores sociales “vulnerables” adoptarán características particulares en el contexto de la universidad pública. Entendemos que la descripción de esas características aportará a la definición misma de la “vulnerabilidad” que se pretende atender y, con ello, hacer visible algunos efectos de la política que involucra a las universidades nacionales, al nivel medio de educación y la escuela secundaria preuniversitaria en el contexto de la obligatoriedad del nivel.

## **Bibliografía**

- BOLAND, L. y CABRERA, C.N. (2010) Políticas de equidad. Participación de las escuelas dependientes de la Universidad Nacional del Sur en sus órganos de gobierno en búsqueda de equidad, en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2012, Bs. As.
- CANO, D. (1984): "El desarrollo histórico de la educación superior". En: La educación superior en la Argentina. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- COMISIÓN INTERUNIVERSITARIA PERMANENTE COORDINADORA DE LA ENSEÑANZA MEDIA, (1960) "Jornadas universitarias sobre enseñanza media. Recomendaciones y declaraciones" (JEMU) Universidad Nacional de Córdoba.
- CUCUZZA, H. R. (1985) "El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma". En HILLERT, F.y OTROS: El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis. Buenos Aires: Catargo.
- DUSSEL, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 305-335, maio/ago.
- FONTES, V. (1996) "Capitalismo exclusões e inclusão forçada". En: Tempo, Rio de Janeiro, Vol. II, N°3, p. 34-58.
- GALLI, G. (2014) Escuela secundaria y educación popular. Buenos Aires: La Crujía.
- MAS ROCHA, GOROSTIAGA, TELLO Y PINI, (comp.) (2012) La educación secundaria como derecho. Buenos Aires: La Crujía.
- MÁS ROCHA, S. M. y VIOR, S. (2009) Nueva legislación educacional: ¿nueva política?. En VIOR, S., MISURACA, M. R. Y MÁS ROCHA, S. M.: Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones? Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- MISURACA, M.R. y SZILAK, S. (2013) La política para la evaluación de los aprendizajes como estrategia para la inclusión, En: Polifonías. Revista del Departamento de Educación, Año II, N° 2, Abril – Mayo 2013, Depto. Educación, UNLU. Luján.
- NEVES, L. (org) (2009) La nueva pedagogía de la hegemonía. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PINI, M., MÁS ROCHA, SM; GOROSTIAGA, J.; TELLO, C.; ASPRELLA, G. (2013)"La educación secundaria ¿modelo en (re) construcción?" Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- PUIGGRÓS, A. (1987) Imperialismo y educación en América Latina. México: Ed. Nueva Imagen.
- SOMOZA RODRIGUEZ, M. (2006) Educación y política en Argentina (1946-1955). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SOUTHWELL, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En TIRAMONTI, 2011, Op. Cit.
- TEDESCO, J.C. (1986) "La función política de la educación". En TEDESCO Educación y sociedad en Argentina (1980-1945) Buenos Aires: Solar
- TERIGGI, F. (coord.) PERAZZA, R. Y VAILLANT, D. (2009) Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: Fundación iberoamericana para la Educación, la ciencia y la cultura.
- TIRAMONTI, G (dir.) (2011) Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- VIOR, S. y MAS ROCHA, S.M. (2006) Un proyecto de educación secundaria en los '90. El caso de las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) de la Ciudad de Buenos Aires. Documento de Trabajo N° 2, Universidad Nacional de Luján.

VIOR, S. y MISURACA, M.R. (2011) El Estado y la formación de profesores para la enseñanza secundaria. El caso del Instituto superior del profesorado secundario J.V.González, Informe final de Investigación, Depto. de Educación. UNLu

VIOR, S. y N. PAVIGLIANITI (1994): "La política universitaria del gobierno nacional. 1989-1994", Revista Espacios N° 15, Dic/94-Mzo/95, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires

VIOR, S. y S. BRUSILOVSKY (1998): "La universidad en los 90: Políticas, procesos, propuestas". En Revista Témpera, vol. I, Universidad de la Laguna, Tenerife.

VIOR, S.; M. R. MISURACA y S. M. MÁS ROCHA (2001): "Yrigoyen-Alvear: concepciones y propuestas político educativas". II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue.

#### **Fuentes documentales y legislación**

- Ley Federal de Educación N° 24.195/93.
- Ley de Educación Superior N° 24.521/95.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 84/09.
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 88/09.
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 93/09.
- Consejo Federal de Educación, Resolución N° 99/10
- Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEOyFD) 2012-2016.
- Convenio marco de cooperación entre el Ministerio de Educación y UUNN.