

**Título:** La inclusión de jóvenes de sectores desfavorecidos en la escuela secundaria: desafíos al formato escolar tradicional

**Autores:**

Mariana Gild. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.  
[marianagild@gmail.com](mailto:marianagild@gmail.com)

Florencia Zyssholtz. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.  
[fzyssholtz@gmail.com](mailto:fzyssholtz@gmail.com)

**Resumen**

En la última década la expansión de la cobertura de la educación secundaria, sumada a la obligatoriedad del nivel completo en Argentina, planteó la necesidad de generar políticas dirigidas a facilitar el acceso, permanencia y terminalidad de los jóvenes.

El Ministerio de Educación de la Nación implementó, en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, el “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias con Universidades Nacionales”. Su propósito fue estimular la creación de escuelas secundarias, dependientes de universidades nacionales, con el fin de asegurar una educación con igualdad de oportunidades en zonas desfavorecidas.

Distintas iniciativas atendieron, desde la década del 2000, la escolarización de jóvenes que abandonaban o encontraban serias dificultades en el sistema tradicional. Pueden mencionarse las Escuelas de Reingreso, en la Ciudad de Buenos Aires, los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes en la Provincia de Buenos Aires y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria en la Provincia de Córdoba. A diferencia de estas propuestas, con un rol remedial frente a los problemas de repetición, sobreedad y abandono, las escuelas secundarias creadas recientemente en universidades nacionales tienen el propósito de facilitar el avance y terminalidad oportuna de los adolescentes y jóvenes. De allí la importancia de estudiar los formatos que se adoptaron y los fundamentos y procesos que llevaron a las distintas decisiones tomadas en cada uno de los casos.

En este trabajo se presentan los avances de un trabajo en desarrollo que compara los procesos de definición curricular, académica y organizacional en las cinco escuelas secundarias universitarias de reciente creación en el Área Metropolitana de Buenos

Aires. Se analizan los procesos de toma de decisiones, las distintas configuraciones resultantes, los modelos utilizados y los supuestos que los fundamentan, en contraste con las pautas básicas del sistema provincial.

**Palabras clave:** escuela secundaria; formatos escolares alternativos; avance y terminalidad; inclusión educativa.

## **La inclusión de jóvenes de sectores desfavorecidos en la escuela secundaria: desafíos al formato escolar tradicional**

### **1. Presentación**

La definición de la obligatoriedad escolar hasta el final de la educación secundaria a partir de la Ley de Educación Nacional (26.206) en la Argentina ha generado un desafío a la perspectiva clásica y selectiva que ha tenido el nivel desde sus orígenes. Por ese motivo, desde hace algunos años se vienen desarrollando propuestas desde los niveles nacionales, jurisdiccionales e institucionales para dar respuesta a esta nueva realidad.

En particular, este trabajo busca sistematizar los rasgos y dispositivos principales del “Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales” desde sus aspectos curriculares, académicos y organizacionales. Pretende ofrecer un marco para contrastar las innovaciones propuestas en relación con el formato tradicional de la escuela secundaria y las políticas que se han dado en el país para avanzar en la inclusión de jóvenes de sectores desfavorecidos.

### **2. Procesos de cambio en la educación secundaria**

La educación secundaria en el mundo occidental ha atravesado cambios en las últimas dos décadas, con un fuerte eje en la extensión de los años de escolaridad obligatoria. En particular en América Latina, este movimiento trajo como una de sus consecuencias un proceso de expansión de gran envergadura, un aumento significativo

del acceso y un progresivo avance hacia la obligatoriedad de todo el nivel<sup>1</sup> (Cervini y Tenti Fanfani, 2007 y UNESCO, 2013).

Este aumento de la matrícula, sin embargo, es muy divergente si se trata de la secundaria inferior o de la superior, ya que en el año 2010 la tasa bruta de matrícula de la secundaria inferior promedio de los países de América Latina y el Caribe era de 98%, pero caía a 75,2% al considerar la secundaria superior. Además, el crecimiento de la matrícula de la educación secundaria se ha estado desacelerando en los últimos años. Por otra parte, casi la mitad de los jóvenes no logra finalizar la escolaridad debido a la presencia de mecanismos que aumentan las posibilidades de abandono como, por ejemplo, la repetición de año (UNESCO, 2013).

A diferencia de la educación primaria, cuyo propósito original estuvo ligado a la universalización, para la educación secundaria este proceso no fue una preocupación durante gran parte de su historia, ya que sus características de origen estuvieron fuertemente marcadas por su función de formación de las élites para la continuación de estudios universitarios. En efecto, la obligatoriedad lleva invariablemente a una redefinición de la función histórica del nivel, la cual implica la pérdida de exclusividad de la función preparatoria para estudios superiores de la educación secundaria, a la vez que invita a una revisión de sus características organizacionales (Bellei Carvacho, 2012). A partir de este nuevo panorama se ha puesto en cuestión el carácter academicista y fuertemente clasificado del nivel, por ejemplo, asumiendo que estas características podrían representar obstáculos para la recepción de nuevos sectores, fundamentalmente para aquellos que tradicionalmente han quedado fuera.

---

<sup>1</sup> A modo de ejemplo, Brasil estableció en 2009 (por Ley N°12061) la universalización y el carácter gratuito de la enseñanza media, y en 2013, por Ley N°12796, la obligatoriedad entre los 4 y los 17 años; Chile estableció en 2003 la obligatoriedad de la educación básica y media (a través de la Ley 19.876), superando el antecedente de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962/90), que establecía el deber del Estado de asegurar el acceso de la población únicamente a la enseñanza básica (de ocho años de duración); México estableció en 2004 por decreto la obligatoriedad del preescolar y en 2013 extendió la obligatoriedad a la educación media superior; Uruguay estableció la obligatoriedad de la secundaria básica en los años '70, y luego en 2008 (por Ley N°18437) la obligatoriedad del ciclo superior. Argentina, por su parte, en 1993 estableció diez años de obligatoriedad (último año de educación inicial y nueve de educación general básica) a través de la Ley Federal de Educación N°24.195, en 2006 extendió la obligatoriedad hasta la finalización de la educación secundaria (Ley N°26.206), y en 2014 estableció la obligatoriedad de la sala de cuatro años, alcanzando en total catorce años de escolaridad obligatoria.

En ese marco, los países se encuentran desarrollando políticas tendientes a construir condiciones institucionales que hagan posible ampliar la cobertura y garantizar la retención y el egreso, así como asegurar mayores niveles de calidad en los aprendizajes, en la educación secundaria. Generalmente los fenómenos que alertan sobre las dificultades de los jóvenes para sostener sus trayectorias (repitencia, sobreedad, abandono), son explicados apelando a factores externos a la escuela (condiciones sociales o culturales de origen, por ejemplo) o internos, pero vinculados a la cultura escolar, las formas de enseñanza, entre otras cuestiones. Es menos habitual identificar las características curriculares, académicas y organizacionales como condiciones que tienen consecuencias en las posibilidades de los jóvenes de sostener su escolaridad, avanzar y finalizar sus estudios. Sin embargo, las características de la estructura curricular del nivel y los mecanismos de pasaje de un año a otro, el grado de flexibilidad que supone esta estructura y que da lugar a cierta autonomía para definir trayectos de formación diferenciados, el grado de clasificación o integración en el currículum, la creación de espacios de acompañamiento son aspectos relevantes a la hora de pensar en una experiencia educativa más inclusiva, en el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria (Feldman y Feeney, 2016).

Para dar respuesta a la extensión de la obligatoriedad en la región, en las últimas décadas se han producido reformas tendientes a buscar nuevos esquemas institucionales y curriculares (Cervini y Tenti Fanfani, 2007). Estas reformas contemplaron las exigencias asociadas a la incorporación de sectores excluidos de los sistemas educativos, buscando mayores niveles de calidad, pertinencia y actualización de los conocimientos, valores y competencias a desarrollar en los estudiantes (Feldman, Palamidessi et al., 2015), pero la relación real entre el currículum prescripto y el efectivamente enseñado muestra la persistencia de tradiciones históricas de la docencia y las culturas escolares (Palamidessi, 2006).

En particular en nuestro país, luego del establecimiento de la obligatoriedad escolar fue necesario crear un cuerpo normativo que acompañe el desafío de generar políticas que garanticen el acceso, permanencia y egreso de los jóvenes al nivel secundario. Esos acuerdos se llevaron a cabo a través del Consejo Federal de Educación (CFE) en el cual se aprobaron definiciones que regulan la construcción de planes de estudio para el nivel

(“Lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria”, Resolución CFE N° 84/09), lineamientos sobre aspectos organizacionales (Resolución CFE N°93/09) y acuerdos curriculares sobre Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Resoluciones CFE N°247/05, 249/05, 141/11, 180/12, 181/12, 182/12). A partir de estos lineamientos cada Provincia tuvo que desarrollar los cambios requeridos para adecuarse a las nuevas normativas.

Si bien desde el 2006 la obligatoriedad de la escuela secundaria es definida por ley, en los hechos aún hoy resta un largo trecho por recorrer hacia su cumplimiento efectivo, a partir de medidas que abonen a los objetivos de universalización y democratización del nivel (Cappellacci y Miranda, 2007). Por este motivo, se busca en este trabajo sistematizar los rasgos y dispositivos principales de un proyecto desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional entre 2014 y 2016, cuyo propósito consistió en crear escuelas secundarias con universidades nacionales emplazadas en zonas poblacionales de bajos ingresos del país. El análisis centra la mirada en los aspectos curriculares, académicos y organizacionales de esta propuesta para luego poder ponerlos en relación con el formato tradicional de la escuela secundaria y las políticas que se han dado en el país para avanzar en la inclusión de jóvenes de sectores desfavorecidos. En particular, se tomará como punto de referencia el proceso de definición curricular de la Provincia de Buenos Aires, de modo de contar con un buen ejemplo de las limitaciones y posibilidades que se observan ante la intención de conmovir un sistema educativo de gran escala.

### **3. Formatos escolares tradicionales en el marco de la extensión de la obligatoriedad**

La escuela secundaria surge como nivel en América Latina a mediados del siglo XIX y mantiene hasta nuestros días como componentes esenciales la simultaneidad, la gradualidad, y la presencia de un régimen de trabajo, de regulación de espacios y tiempos normalizados y homogéneos. Esta configuración, con distintos matices, fue encarnando la forma natural en la cual se originan y desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al no ser un nivel obligatorio hasta no hace mucho tiempo, las posibilidades de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes no eran un tema central

para las políticas de estado, convirtiéndose así en un ámbito privilegiado para quienes tuvieran los medios para sostenerse allí.

La fuerte base selectiva que desde sus inicios ha mantenido el nivel secundario, permitió naturalizar la exclusión de aquellos que no podían responder o adaptarse a sus exigencias (Tiramonti, 2011). Hoy en día sostener esta situación como inevitable es imposible ya que es el estado el que debe velar por el derecho a la educación de los jóvenes hasta el final de la escolaridad a partir de las normativas que atraviesan el nivel. Para lograr estos objetivos, cabe la pregunta sobre cuáles son los componentes básicos y entramados que estructuran a la escuela secundaria y que habría que resignificar o repensar a la luz de la obligatoriedad. Según Daniel Feldman (2009) hay una suerte de “tríada” compuesta por el plan de estudios, el horario escolar y la sección o división de los estudiantes, la cual en simultáneo regula el conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de alumnos, así como también la enseñanza y su planeamiento, la dotación de recursos y hasta los puestos de trabajo de los profesores. En este esquema, toma gran vigor la clasificación fuerte del curriculum (Bernstein, 1989) ya que se materializa desde lo edilicio (un aula por sección en donde transcurren todas las disciplinas con variación de los docentes) y también en los procesos administrativos, ya que al observar una escuela se puede ubicar claramente a los estudiantes en tiempos, espacios y lugares.

Esta configuración tradicional y relativamente estable continúa siendo el tronco vertebrador de la escolaridad media, por lo cual podría afirmarse que la decisión de universalizar este nivel debería implicar necesariamente poner en discusión aspectos propios de la naturaleza de la institución (Tiramonti, 2011), sin por ello sostener que todo lo hecho hasta el momento ha sido en vano.

Este es el gran desafío al que se enfrentan los sistemas educativos y hacia el cual se orientan, según sus propósitos explícitos, las reformas educativas en el nivel secundario. Es por ello que a continuación se presentarán las características centrales del “Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales”, para presentar algunas hipótesis teóricas sobre los límites y potencialidades de estas experiencias para conmovir algunos rasgos históricos y tradiciones de la organización

institucional y pedagógica de la secundaria, así como algunos otros ejemplos de políticas educativas y sociales desarrolladas en los últimos años en nuestro país.

#### **4. Experiencias educativas para jóvenes de sectores desfavorecidos: la inclusión educativa a través de circuitos diferenciados**

En nuestro país, el aumento de la obligatoriedad implicó la necesidad de dar una respuesta desde la oferta del propio sistema educativo a la incorporación de aquellos sectores tradicionalmente excluidos del nivel secundario. Como se ha señalado, las distintas instancias provinciales han desarrollado marcos regulatorios propios a partir de las nuevas directrices nacionales, pero todavía sin lograr avanzar hacia una propuesta que permita incluir a todos los jóvenes en la escuela secundaria. Por este motivo, en los últimos años se han ido promoviendo ofertas educativas particulares con la intención de mejorar los trayectos formativos de quienes se encuentran por fuera de espacios de escolarización. A través de este proceso, se crearon circuitos escolares alternativos y diferenciados según las características de la población los cuales comenzaron a generar un “efecto colador” (Grupo Viernes, 2008). Este efecto implica la creación de tránsitos específicos para aquellos estudiantes que no logran avanzar en sus estudios mediante los sistemas tradicionales, de modo de conservar la función diferenciadora y selectiva de la escuela tradicional sin cambiar su núcleo fundante. Pareciera entonces que es más factible generar nuevas propuestas e instituciones para aquellos que el propio sistema excluyó que desestructurar las prácticas más extendidas (Ziegler, 2011).

En este sentido, ya desde el año 2000 se vienen desarrollando estrategias para hacer efectiva la inclusión de jóvenes que hasta este momento estaban excluidos de los sistemas tradicionales de educación. Un conjunto de estas propuestas educativas se centró en la creación de escuelas ubicadas en zonas desfavorecidas, como por ejemplo la iniciativa ya muy estudiada de las Escuelas de Reingreso. Estas escuelas creadas entre los años 2004 y 2005 en la Ciudad de Buenos Aires tuvieron como meta dar respuesta a aquellos jóvenes de entre 16 y 18 años que se encontraran por fuera del sistema educativo. Esta propuesta constituyó un gran cambio en el formato escolar tradicional ya que modificó el cursado anual y graduado de la escuela secundaria por una oferta de cuatro años de duración con mayor flexibilidad, en tanto los estudiantes avanzan en su recorrido de formación por correlatividad de niveles de asignaturas y no por año lectivo

completo. También se incorporó un sistema de inscripción en donde se le reconocen a los estudiantes las asignaturas aprobadas en otras instituciones a través de certificaciones o acreditación por medio de exámenes que den cuenta de los conocimientos aprendidos. Además de las cuestiones mencionadas, se implementaron acciones de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes a través de tutores, y una contratación de docentes por cargo en vez de la tradicional hora cátedra (Acosta, 2011; Grupo Viernes, 2008).

Además de las Escuelas de Reingreso, en nuestro país se desarrollaron otras experiencias de baja escala que se dirigen a poblaciones con similares características. Una de ellas son los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ) en la Provincia de Buenos Aires, los cuales surgen en 2007 como una propuesta destinada a que adolescentes y jóvenes de entre 15 a 18 años que no terminaron el ciclo básico de la Educación Secundaria pudieran realizarlo en dos años en articulación con un Centro de Formación Profesional y una organización de la sociedad civil. Otro ejemplo es el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de entre 14 y 17 años (PIT) en la Provincia de Córdoba, desarrollado a partir del 2010 con algunas características similares a las de las Escuelas de Reingreso en cuanto al reconocimiento de trayectorias previas, la aprobación por asignatura y los espacios de acompañamiento. Las innovaciones que se identificaron como recurrentes en estas tres experiencias (Reingreso, CESAJ y PIT), se centran fundamentalmente en tres aspectos: el régimen académico, a través de la creación de trayectos diferenciados para los estudiantes; el modelo organizacional, a partir del establecimiento de roles institucionales que favorecen el acompañamiento a las trayectorias; y el modelo pedagógico, a través de distintas estrategias formativas por parte de los docentes (Terigi et al., 2013). Las iniciativas hasta aquí planteadas apuntan a brindar escolarización para aquellos jóvenes que han sido expulsados por el sistema tradicional y en todos los casos continúan en funcionamiento en la actualidad.

Sumadas a las experiencias escolares concretas, el estado nacional argentino ha implementado en los últimos años una serie de políticas educativas y sociales tendientes a mejorar la trayectoria de los jóvenes en edad escolar. Un estudio realizado por



UNICEF y UNGS (2012) releva estas acciones y aquí se identificarán algunas de las que atraviesan a la escuela secundaria. Como política extendida puede destacarse la Asignación Universal por Hijo (AUH), la cual desde 2009 otorga una asignación para familias de hasta cinco hijos en edad escolar, cuyos miembros activos son desocupados o con empleos informales, con la exigencia por parte de los beneficiarios de cumplir con la obligatoriedad escolar y los controles básicos de salud. Otra de las acciones relevantes fue el papel del Programa Conectar Igualdad desarrollado entre 2011 y 2015, el cual distribuyó *netbooks* a todos los estudiantes de las escuelas secundarias de gestión estatal del país. Estas computadoras tenían, además de la posibilidad de conectarse a Internet, una gran cantidad de materiales pedagógicos para trabajar en las aulas escolares (Feldman, et al, 2012). Por último, pueden destacarse los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), creados a partir de 2012, en los cuales se promueven actividades educativas y recreativas en las propias escuelas secundarias.

Desde los fundamentos de estas experiencias pueden verse reflejados claros intentos de respuesta hacia una mejora en la inclusión y al acompañamiento a las trayectorias educativas. En particular, la idea fracaso escolar como responsabilidad de los estudiantes quedaría desterrada, reorientándose hacia mostrar las falencias de las situaciones educativas concretas que no logran generar los aprendizajes esperados (Baquero, 2001). Asimismo, la inclusión de los jóvenes en estos proyectos no solamente se sostiene a partir de la efectiva la asistencia de los estudiantes a establecimientos educativos, sino que se busca el desarrollo de procesos que permitan garantizar la cobertura, ofrecer condiciones adecuadas para la escolaridad y promover una mejora sustancial de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Feldman et al, 2012).

En cuanto a las trayectorias escolares específicamente, todas estas experiencias ofrecen algún tipo de acompañamiento para que los estudiantes puedan encontrar apoyos como parte de su formación. Estas definiciones implican sostener que las trayectorias se ven atravesadas por la organización escolar, por las regulaciones y normas que presentan, por los vínculos pedagógicos que generan, y por las oportunidades que efectivamente se presentan (Terigi et al, 2013).

Ahora bien, al mirar la sumatoria de estas acciones junto con las instituciones que componen los sistemas educativos jurisdiccionales es posible vislumbrar una suerte de

“ortopedia” del sistema educativo (Arroyo y Poliak, 2011), ya que da cuenta de su incapacidad de retener y dar respuesta a la masividad y diversidad con la que hoy en día se enfrenta con un solo modelo educativo. Esta configuración ofrece una puerta de acceso para analizar los fenómenos de escolarización diferenciados y sus efectos en las trayectorias de los sujetos que transitan estos distintos recorridos.

##### **5. El “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias con universidades nacionales” como iniciativa para favorecer la inclusión de jóvenes**

El Ministerio de Educación nacional impulsó entre el 2014 y el 2015, como política específica en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, el “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias con universidades nacionales”, el cual se propuso crear ofertas de formación secundaria en zonas desfavorecidas con el fin de asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos los jóvenes. Estas nuevas escuelas debían garantizar condiciones pedagógicas, didácticas y materiales a través de la inclusión de las estrategias necesarias para hacer efectiva la posibilidad de ingreso, permanencia y egreso de todos los estudiantes que la transiten. A su vez, en el proyecto se explicitaba la importancia de que las universidades que crearan estas escuelas recuperaran las innovaciones y las experiencias que se han desarrollado exitosamente en el sistema educativo, contemplando tanto la Ley de Educación Nacional como los acuerdos del Consejo Federal de Educación para la escuela secundaria.

En la misma definición del proyecto se especificaba la necesidad de generar una propuesta pedagógica común para todas las escuelas en creación, pero que a su vez construyan una identidad propia. Esta propuesta común puede verse reflejada en algunas precisiones que debían tener al momento de su presentación al Ministerio de Educación. Por ejemplo, las titulaciones que se ofrecían tenían que ser bachilleratos orientados que contaran como opción la formación profesional o bien escuelas de modalidad técnico profesional, y estar definidas de acuerdo con la evaluación conjunta entre el Ministerio de Educación, la comunidad y la universidad que la llevara adelante.

Otra de las especificaciones del proyecto es que la duración de la jornada debía ser como mínimo de 30 horas semanales y con un máximo de 8 horas diarias. A su vez, las

escuelas tenían estar abiertas la mayor parte del tiempo posible para dar la posibilidad de participar de múltiples y variados proyectos de aprendizaje, más allá de las asignaturas tradicionales, incluyendo la oferta de una “escuela de verano” durante el mes de enero. Además, era requisito ofrecer espacios que permitan profundizar o recuperar cuestiones de los contenidos abordados en las clases.

En cuanto a la organización institucional, en el proyecto se introducía la idea de que las escuelas debían promover la generación de recorridos múltiples de aprendizaje a través de diversas formas de agrupamiento y de posibilidades de elección para los estudiantes durante el trayecto formativo. A su vez, el sistema de evaluación y acreditación de los estudiantes tenía que ser colegiado y definido por el cuerpo de profesores.

La estructura curricular, a su vez, requería estar compuesta por formatos diversos – como talleres o laboratorios–, espacios no graduados para la enseñanza de algunas disciplinas y unidades curriculares específicas para garantizar el acompañamiento a las trayectorias escolares. Otras cuestiones a incluir referían a espacios complementarios centrados en políticas socioeducativas como los Centros de Actividades Juveniles y los Coros y Orquestas. Estos podían ser integrados como espacios optativos y requerían de una definición institucional sobre su acreditación.

Para poder concretar todas estas acciones, el propio proyecto anticipó un financiamiento específico por parte del Ministerio de Educación Nacional, en el cual se preveían los recursos para solventar tanto los aspectos materiales como de los equipos de trabajo. Este financiamiento garantizaba la construcción de edificios propios para cada escuela de acuerdo con las necesidades de los proyectos pedagógicos presentados y brindaba la posibilidad de contar con un equipo directivo de jornada extendida a la vez que designar a los docentes por cargo siempre que fuera posible. También se previó la contratación de Coordinadores y tutores académicos que puedan realizar el seguimiento y apoyo a todos los estudiantes.

Una cuestión adicional, pero para nada menor, es el sistema de ingreso, el cual rompe con la tradición elitista y selectiva de las escuelas universitarias tradicionales - como el Nacional de Buenos Aires o el Colegio Nacional de Monserrat-, ya que prevé el

acceso a las escuelas por mecanismos de inscripción no competitivos en términos académicos, privilegiando el radio de cercanía a la escuela u otros formatos de selección como sorteos públicos.

Hasta principios de 2016 se habían generado convenios con distintas universidades del país, pero, como producto del Proyecto, en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) solo se crearon y se encuentran en funcionamiento cinco escuelas secundarias con estas características. En 2014 las primeras universidades que abrieron las puertas de sus escuelas secundarias bajo este proyecto fueron la Universidad Nacional de Avellaneda, que ofrece título de Maestro Mayor de Obras; la Universidad Nacional de Quilmes, cuya oferta de titulaciones es de Técnico en Programación, Técnico en Tecnología de los Alimentos y Bachiller con orientación en Comunicación; y la Universidad Nacional de San Martín que ofrece los títulos de Bachiller con Orientación en Ciencias Naturales y Técnico en industria de procesos. Luego en 2015 se sumaron a esta iniciativa la Universidad de Buenos Aires, que ofrece una escuela técnica en el barrio porteño de Lugano y cuyas titulaciones son Técnico en Tecnologías de la Información y la Comunicación, y la Universidad Nacional de General Sarmiento, que presenta dos bachilleratos (uno orientado en comunicación y otro en lenguas extranjeras) y una Tecnicatura con especialidad en Electrónica.

Si bien en un comienzo la expectativa era desarrollar escuelas en otras universidades nacionales del país, la gestión de gobierno que comenzó su mandato a fines de 2015 no continuó con la promoción y financiamiento de nuevas instituciones.

Este proyecto implica una gran oportunidad para las universidades que lo llevan adelante, ya que a nivel normativo solo dependen de las definiciones del Estado Nacional sin intermediación obligatoria de ninguna provincia porque, debido a su pertenencia a universidades, mantienen autonomía con relación a los sistemas educativos jurisdiccionales. Esta condición les permite generar dispositivos específicos y realizar cambios que en otros contextos escolares podrían ser más difíciles de promover y gestionar. Sin embargo, el propio proyecto indica que estas nuevas escuelas deben estar organizadas de tal forma que permitan el tránsito de los estudiantes desde y hacia el sistema educativo jurisdiccional, según la localización en donde esté emplazada, por lo cual existen ciertos resguardos que deben tener.

Si bien esta iniciativa no explicita entre sus objetivos la necesidad de hacer transferibles las modificaciones implementadas en estas nuevas escuelas, sí se espera que los aciertos y desaciertos de los proyectos pedagógicos en funcionamiento sean sistematizados y socializados a la comunidad educativa. En este sentido, va de suyo pensar que, si unas condiciones y decisiones influyen en la mejora de las trayectorias educativas de aquellos que hasta el momento se encontraban excluidos, sería deseable que el Estado garantice las mismas para todos los jóvenes en situaciones equivalentes. El problema de la replicabilidad o extensión de experiencias capaces de mejorar las capacidades del sistema para incorporar, retener, hacer avanzar sobre un piso razonable de aprendizaje y finalizar sus estudios a sectores hasta el momento de precaria inclusión en el sistema educativo, constituye un requisito planteado por los nuevos límites a la obligatoriedad. Sobre todo, en un nivel constituido históricamente en función de un aceptado proceso selectivo.

Una cuestión no menor es que, mientras las experiencias anteriormente mencionadas (Escuelas de Reingreso, CESAJ, PIT) se centran en brindar alternativas educativas a aquellos estudiantes que por algún motivo han sido expulsados del sistema tradicional o con sobreedad, las escuelas universitarias de reciente creación se acoplan a los sistemas educativos jurisdiccionales como opción para todos los jóvenes que finalizaron el nivel primario.

Para caracterizar una de las concreciones del proyecto ministerial, se presenta una descripción inicial de la propuesta curricular y académica de la escuela de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), de modo de contar con una base interesante para luego analizar sus primeros años de implementación.

## **6. El caso de la escuela secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento**

La escuela secundaria UNGS fue creada a comienzos de 2014 a partir de la firma del convenio con el Ministerio de Educación de la Nación y comenzó a funcionar en el año 2015 con la apertura de los Ciclos Básicos de los bachilleratos y la especialidad técnica. Tal como se mencionó anteriormente, la escuela ofrece las siguientes opciones: Bachillerato Orientado en Lenguas Extranjeras, Bachillerato Orientado en Tecnología o

en Comunicación; Tecnicatura con especialidad en Electrónica. Para la elaboración de los planes de estudios de esta escuela se tomaron en consideración todas las normativas nacionales y también, aunque de modo no central, el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, de modo que los estudiantes puedan transitar de una escuela de la jurisdicción a la de la UNGS y viceversa sin mayores inconvenientes.

Entre las características centrales en las que se basa la propuesta de la escuela se encuentra, tal como se establece en el proyecto del Ministerio, la premisa del ingreso irrestricto a través de un esquema de asignación de vacantes con el criterio excluyente de radio de cercanía de la vivienda del estudiante respecto de la escuela. Por otra parte, se plantea la disponibilidad de la escuela en un horario de jornada extendida, pero sin necesidad de que los estudiantes participen de todo ese tiempo dentro de la escuela, sino que según sus necesidades puedan encontrar espacios de trabajo y apoyo en cualquier momento. En ese sentido, cada estudiante al comenzar su escolaridad define junto con un tutor cuál va a ser su trayecto formativo en función a sus necesidades particulares, de modo de garantizar las posibilidades de permanencia y avance académico por sobre los tiempos teóricos de la escuela secundaria tradicional.

En cuanto al régimen de equivalencias, si los estudiantes acceden a la institución luego de un tránsito por otra escuela se le toma por equivalente cada unidad curricular aprobada, independientemente de que constituya un año completo. Asimismo, si los ingresantes no contaran con las certificaciones correspondientes de aprobación de asignaturas, se prevé la realización de una evaluación diagnóstica para acreditar determinados saberes y así poder definir el nivel de las asignaturas en las que serán asignados.

El esquema de definición de trayectos por estudiante y de equivalencias por asignatura es posible ya que la propuesta curricular se estructura por niveles a partir de una modalidad no definida por el año completo. Es decir, cada estudiante recorre el plan de estudios a través de sucesivas aprobaciones de los niveles de las asignaturas en una correlatividad vertical, pero que no requieren de la aprobación de otras asignaturas en simultáneo. A su vez, la asistencia a los espacios curriculares también se contempla por asignatura. La ventaja que encuentra este modelo es que los estudiantes pueden ir cumpliendo los requisitos del plan sin necesidad de repetir todo un año por no aprobar

determinada cantidad de unidades curriculares, tal como sucede con el régimen académico de las distintas jurisdicciones del país. Además, la escuela cuenta con diversos sistemas de apoyo y tutorías, enmarcados en espacios curriculares de profundización de los aprendizajes y de acompañamiento a las trayectorias para permitirles a los estudiantes que lo necesiten mayores tiempos para el aprendizaje. Una cuestión no menor radica en que los docentes son contratados para las horas de cursada específicas según el plan de estudios, pero contemplando de manera integrada una cantidad de horas para el trabajo institucional de organización y planificación, así como para el seguimiento y apoyo a los estudiantes que lo requieran.

Otras cuestiones para destacar de la propuesta son la oferta de formatos curriculares diversos tales como talleres para el trabajo en artes, por ejemplo, espacios de aprendizaje en acciones sociocomunitarias y proyectos de articulación para los ciclos superiores. Por otra parte, la duración de las asignaturas no es homogénea ya que hay algunas de cursada anual (como Matemática y Lengua y Literatura), pero la mayoría son de cursada cuatrimestral. Por otra parte, si bien los estudiantes realizan trayectos diversos, se prevé que los estudiantes puedan compartir la mayor cantidad de espacios, tomando como eje la pertenencia a la escuela, más que a una orientación o especialidad.

Luego de esta caracterización, es posible advertir que algunas de las características de la escuela secundaria UNGS encuentran grandes similitudes a la propuesta de las Escuelas de Reingreso antes mencionadas, tales como la presencia de un régimen académico flexible; el cursado y promoción por asignatura; y un sistema de ingreso que reconoce las asignaturas aprobadas en otras instituciones educativas. De hecho, varios de los involucrados en las decisiones sobre esta escuela secundaria estuvieron de un modo u otro involucrados en los inicios del proyecto de Reingreso o bien lo estudiaron durante su ejecución.

## **7. A modo de cierre: tensiones entre los formatos escolares tradicionales y las experiencias alternativas de baja escala**

Esta situación permite reflexionar sobre cómo surgen y se desarrollan los procesos de definición curricular, ya que suele ser habitual que prime una visión del currículum como un epifenómeno de los contextos políticos, presumiendo que las normas

curriculares son “productos de su tiempo”, y que por lo tanto expresan, en clave didáctica-curricular, el proyecto político-pedagógico de quien conduce el proceso de definición. De algún modo, este tipo de lecturas presuponen cierta racionalidad técnica en los procesos de toma de decisiones. En cambio, se parte aquí de la consideración de los procesos de construcción de currículum como procesos políticos complejos y atravesados por múltiples circunstancias, y se asume que las decisiones no son tomadas de manera aislada y descontextualizada, sino en diálogo con una realidad que interviene en los procesos (Aguilar Vilanueva, 2003).

El currículum es una construcción histórica que expresa un proyecto político-cultural, pero las decisiones que dan forma a estas construcciones están atravesadas por circunstancias particulares que las tornan definiciones complejas. La política curricular, en tanto subcampo de la política pública, está atravesada por intereses y, constituye un terreno en que aquellos intereses se confrontan, se negocian, se imponen. Esto implica reconocer el carácter conflictivo de la política pública y asumir que el Estado no es el único actor involucrado en la definición de estas políticas ni representa necesariamente una posición homogénea (Oszlak y O’donnell, 1976; Subirats y otros, 2008).

En cualquier caso, sería adecuado relevar qué factores influyeron en la toma de decisiones variables en las decisiones, de modo de comprender lo que Elmore y Sykes (1992) advierten como el *flujo de circunstancias* que atraviesan los procesos de construcción curricular: factores tales como la existencia de algunos problemas que atraen más que otros la atención de los responsables políticos, la intervención de expertos que generan propuestas, y otras "corrientes influyentes", como la opinión pública, los resultados electorales, etc. A partir de allí se puede plantear que es necesario reconstruir el marco de toma de decisiones para comprender si es que efectivamente funcionaron procesos de racionales del tipo fines-medios u otras formas más incrementales para “salir del paso” (Aguilar Villanueva, 2003).

Resulta oportuno, entonces, analizar los modos en los cuales estas decisiones curriculares y académicas se pusieron en funcionamiento, sus hallazgos y dificultades y la efectiva concreción de los sistemas de apoyo, de manera de conocer si la articulación de los dispositivos creados se orienta hacia la concreción de los objetivos iniciales de inclusión genuina de los estudiantes.



Por otro lado, la relación de esta institución con el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires es un tema a considerar cuando se indague con mayor exhaustividad este caso, dado que, la estructura curricular y la manera en la cual los estudiantes transitan su formación en esta escuela difiere en muchos aspectos a las instituciones del resto de la jurisdicción. En este sentido, cabe la pregunta no tanto sobre los tránsitos desde el sistema provincial hacia la escuela UNGS, sino al revés. Ya que en esta escuela se cuenta con los recursos humanos necesarios para contener y acompañar a los estudiantes en estos nuevos formatos de cursada, pero no sucede de igual manera en las escuelas de la provincia. Por este motivo, podría encontrarse aquí una tensión entre las iniciativas de flexibilización e innovación curricular alojadas en experiencias tales como las ya mencionadas, y las posibilidades de contención de las instituciones que no logran, por distintos motivos, acceder a los mismos recursos.

En este recorrido es posible vislumbrar que, a lo largo de los últimos años, la política educativa nacional puso foco en la necesaria expansión del nivel secundario y, en consecuencia, en la inclusión en el sistema educativo formal de los jóvenes que hasta el momento se encontraban excluidos. En ese sentido, es posible recuperar a modo de cierre algunas de las tensiones mencionadas a en este trabajo.

En primer lugar, que las posibilidades de cambio estructural de la matriz fundacional y selectiva de la educación secundaria a nivel de los sistemas educativos resulta difícil de conmovir, en tanto requiere de la articulación de una multiplicidad de actores, intereses y acuerdos. Y que, de todas formas, estas dificultades no pueden en ninguna circunstancia limitar o detener la exploración de alternativas para garantizar el derecho a la educación de todos los jóvenes a través de una efectiva inclusión.

En segundo lugar, que pareciera que los movimientos más profundos se están originando en propuestas de baja escala en donde las mediaciones y toma de decisiones se encuentran de algún modo facilitadas, como es el caso de las escuelas secundarias universitarias en donde la relación curricular y organizacional es directa con el Estado Nacional, sin tener que atender a las políticas jurisdiccionales. Además, estas acciones cuentan con un financiamiento focalizado, el cual crea unas condiciones de base muy diferentes a las del resto de los sistemas jurisdiccionales. Aún con sus particularidades y con las limitaciones de transferibilidad antes vistas, las propuestas de baja escala

podrían resultar interesantes experiencias con la potencia necesaria para interpelar prácticas y sentidos arraigados que luego traccionen cambios de más largo alcance. De igual modo, es necesario avanzar en el análisis de los procesos de concreción del proyecto de creación de nuevas escuelas universitarias ya que, como es sabido, las propuestas pueden parecer muy armónicos y sólidos, pero en la práctica las tensiones institucionales y los actores participantes generan movimientos que definen los rumbos reales de estas intenciones.

## **8. Bibliografía**

- Acosta, F (2011) *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. Buenos Aires.
- Acuña, C. y Repetto, F. (2007). *Un aporte metodológico para comprender (y mejorar) la lógica político-institucional del combate a la pobreza en América Latina*. Documento de trabajo N°44. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, Departamento de Humanidades.
- Aguilar Villanueva, L. (2003). *La hechura de las Políticas*. México: Ediciones Porrúa.
- Arroyo, M., & Poliak, N. (2011). Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso. En Tiramonti (comp) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha, en *Cuadernos de Pedagogía Rosario* Año IV n 9, 71-85. 2001. Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, ISBN: 987-1081-37-5
- Bellei Carvacho, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En E. Tenti Fanfani (coord.), *La escolarización de los adolescentes* (pp. 209-253). Buenos Aires, Argentina: IPE UNESCO.
- Bernstein, Basil. (1989) Clases, código y control, Tomo II. Capítulo IV, *Acerca del currículum*. Madrid. AKAL.
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007) La obligatoriedad de la educación secundaria en *Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: DINIECE– Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Cervini, R., y Tenti Fanfani, E. (2007) *Notas sobre la masificación de la escolarización en seis países de América Latina*, Buenos Aires, SITEAL, OEI – IPE/UNESCO.
- Elmore, R. y Sykes, G. (1992). Curriculum policy. En P. Jackson *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Feeney, S. y Feldman, D. (2016) *Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares*. Educ. rev. [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.19-44. ISSN 0102-4698. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153047>.
- Feldman, D.; Palamidessi, M. y otros (2015), *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*, INEE, Montevideo.
- Feldman, Daniel (2009). “La innovación escolar en el currículum”. En Romero, Claudia (comp) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires, Noveduc
- Feldman, D ; Atorresi, A y Mekler, V. (2012) *Oportunidades para aprender. Sistematización de programas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) - Universidad Nacional de General Sarmiento: Buenos Aires
- Grupo Viernes (2008) *Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Revista Propuesta Educativa Número 30. Año15. Vol2.
- Kaufman, R. y Nelson, J. M. (2005). *Políticas de reforma educativa comparación entre países*. Documento de trabajo N°33. Santiago de Chile: PREAL.
- Matus, C. (1991). O plano como aposta. *São Paulo em perspectiva*, 5 (4).
- Oszlak, O. y O'donnell, G. ( 2008[1976]). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En AA.VV. *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Buenos Aires: Edic. Jefatura de Gabinete de Ministros.
- Palamidessi, M. (2006) *Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: prioridades de política y desafíos de la práctica*, IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 5. Ginebra, Suiza.

- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ediciones Ariel-Ciencia Política.
- Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. & Toscano, A. (2013), *La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. N° 33, pp. 27-46.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti (comp) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- UNESCO (2013), *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. OREALC/UNESCO Santiago. Santiago de Chile.
- Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. (comp) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

#### **Documentos**

- Ley de Educación Nacional N°26.206/06. Argentina.
- Resolución CFE N° 84/09. Documento “Lineamientos políticos y estratégicos para la Educación Secundaria obligatoria”. Consejo Federal de Educación, Argentina.
- Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales. Lineamientos pedagógicos. Documento de trabajo preliminar. (2013). Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Ley de Educación Provincial N°13.688/07. Provincia de Buenos Aires.
- Resolución provincial N°1045/05. Provincia de Buenos Aires.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1° año (7° ESB). Provincia de Buenos Aires.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Marco general para el Ciclo Superior. Provincia de Buenos Aires.
- Normativa de creación de la Escuela Secundaria UNGS: Res. CS N°5094/14, 5384/14, 5414/14, 5707/15, 5708/15, 5709/15