

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

# **La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales.**

Acosta, Felicitas (UNSM / UNLP).

Cita:

Acosta, Felicitas (UNSM / UNLP). (2007). *La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/233>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

XI° JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Tucumán, 19 al 22 de Septiembre de 2007

La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales

Mesa Temática Abierta: **La organización del sistema educativo a principios del S. XX: la conformación histórica de los niveles educativos.**

Universidad Nacional de San Martín/Universidad Nacional de La Plata

Felicitas Acosta – f.acosta@fibertel.com.ar

Abstract:

La configuración del nivel medio en la Argentina se origina con la creación de los colegios nacionales durante la segunda mitad del siglo XIX. A lo largo del siglo XX se observa la expansión constante de la escuela secundaria. Si bien se trata de un crecimiento sostenido en el tiempo, se observan períodos de fuerte aumento de la matrícula entre los años '50 y '60 y entre mediados de los años '80 y fines de los años '90. Este aumento de la matrícula se acompaña de un importante índice de desgranamiento desde los orígenes de la escuela secundaria en la Argentina.

En este trabajo sostendremos que la masificación de la escuela media en la Argentina se produce desde una matriz de incorporación y expulsión en forma simultánea y que estos procesos se relacionan con el modelo institucional de la escuela secundaria cuyo origen radica en el modelo institucional del colegio nacional. A partir del análisis de datos cuantitativos (evolución de la matrícula, creación de oferta institucional durante la masificación del nivel, evolución del desgranamiento) y datos cualitativos (análisis de los modelos institucionales) este trabajo se propone ofrecer información y argumentos que fortalezcan la reflexión acerca de la masificación de la escuela secundaria en la Argentina y su relación con los modelos institucionales a los que históricamente se incorpora y expulsa alumnos en forma simultánea.

**Título:** La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales

**Nombre:** Felicitas Acosta

**Institución:** Universidad Nacional de San Martín/Universidad Nacional de La Plata

## **Introducción**

La configuración de la escuela secundaria en la Argentina reconoce similitudes y diferencias con la configuración de la escuela secundaria en otros países de desarrollo temprano. En efecto, la escuela secundaria argentina surge a partir de un determinado modelo institucional –el del colegio nacional- que como en el caso de otros países de Europa actúa como institución de referencia. También se expande a mediados de siglo de manera notable, tal como ocurre en esos países<sup>1</sup>.

Sin embargo, la expansión de la escuela secundaria en la Argentina presenta también ciertas particularidades especificidades: este aumento de la matrícula se acompaña de un importante índice de desgranamiento desde sus orígenes. En este trabajo sostendremos que la masificación de la escuela media en la Argentina se produce desde una *matriz de incorporación y expulsión* en forma simultánea y que estos procesos se relacionan con el *modelo institucional* de la escuela secundaria cuyo origen radica en el modelo institucional del colegio nacional.

Para desarrollar esta hipótesis el trabajo se organiza en tres partes. En la primera se explica el origen segmentado de los sistemas educativos a partir de la configuración del nivel secundario. En el segundo se presenta una hipótesis sobre la configuración de ese nivel en algunos países centrales; se explican dos tendencias que dan cuenta de los cambios que tienen lugar a lo largo del siglo XX durante la masificación del nivel secundario. El tercer punto ofrece un panorama sobre la evolución de la matrícula y de la creación de oferta institucional para el nivel secundario en la Argentina. Allí se señalan similitudes y diferencias respecto de los países centrales y se plantea la peculiaridad de la matriz argentina de la escuela secundaria en términos de incorporación y expulsión simultánea de alumnos.

## **1. La segmentación de la escuela secundaria como elemento fundacional de los sistemas educativos**

---

<sup>1</sup> Algunas de estas ideas fueron ampliadas en un texto posterior elaborado por Daniel Pinkasz y por la autora de este trabajo para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación. El texto está actualmente bajo revisión.

La expansión de la escuela elemental no explica la formación de los sistemas educativos. De hecho, deja pendiente la discusión sobre hasta dónde educar a todos, problema central para la burguesía dominante durante el siglo XIX.

Tal como se destaca en el cuadro siguiente, el porcentaje de alumnos en escuelas primarias y en escuelas secundarias entre fines del siglo XIX y principios de siglo XX revela que lo que en la actualidad se conoce como escuela secundaria era una experiencia que afectaba a muy pocos jóvenes.

**Cuadro 1. Porcentaje de alumnos en escuelas primarias y secundarias. Casos seleccionados. Período 1870-1940**

País	Alumnos en escuelas primarias (edad 5-14 años)		Alumnos en escuelas secundarias (edad 10-19 años)	
	1870-1910	1930-1940	1870-1910	1930-1940
Alemania	74	75	2,6	6,6
Dinamarca	62	66	-	8
Suiza	79	78	3,1	5,1
Gran Bretaña	62	81	-	6,4
Francia	82	74	1,7	2,6

Fuente: Elaboración propia en base a Schneider, R. “El desarrollo de la educación en los estados de Europa occidental 1870-1975” en: Revista de Sociología, Julio 1982

La configuración de los sistemas educativos es un proceso específico del siglo XX, si bien la fase de formación del sistema se remonta al siglo XIX. Durante el período que Hobsbawn denomina la época de las catástrofes se produce la primera configuración de los sistemas educativos modernos.

Los sistemas educativos se configuran como sistemas diferenciados a través de dispositivos que tensionan entre diferentes direcciones. Son el producto de la consolidación de un conjunto de necesidades propias de la modernidad, tales como la ciudadanía, la expansión capitalista, la industrialización, el desarrollo de nuevos saberes. Se inventan en un proceso de interjuego entre 3 movimientos: la proclama (más propia del siglo XVIII), la regulación (las leyes del siglo XIX y XX) y la configuración (siglo XX).

Seguendo a Muller (1992), durante los últimos años del siglo XIX y principios del XX lo que inicialmente era un grupo variado de escuelas vagamente definido, se fue transformando gradualmente en un sistema muy estructurado de instituciones educativas, delimitadas con precisión y funcionalmente interrelacionadas; esto significa que se delimitaron con mas exactitud los límites entre los diferentes tipos de instituciones existentes, se especificaron meticulosamente

los planes de estudio y las cualificaciones para los titulados para cada una de ellas y se articularon a fondo las relaciones funcionales entre las distintas partes del sistema.

Para Viñao (2002), la formación de los sistemas educativos implica un doble proceso de **sistematización y segmentación**, es decir de articulación interna y diferenciación vertical y horizontal. La sistematización, proceso de conexión de ofertas institucionales diversas, va ligada a la segmentación (trayectorias que se diferencian tanto en los planes de estudio como en el origen social de los alumnos). Es decir que la dinámica de funcionamiento a lo largo de todo el proceso de configuración del sistema es el de inclusión y segmentación, el que se traduce en procesos de **segmentación horizontal** (sistema dual, modalidades, enseñanza primaria superior) y procesos de **segmentación vertical** (compartimentos estancos que van desde los niveles hasta los ciclos). La configuración de los niveles educativos y la graduación de la enseñanza son expresiones de dicha segmentación.

A partir de este análisis, el autor concluye que los sistemas educativos, en tanto sistemas sociales, generan por su misma configuración tendencias y fuerzas internas. Estas tendencias se asocian con la característica principal del proceso de configuración de la escuela secundaria que es la inclusión y la segmentación. Entre estas se destacan la configuración de niveles educativos inmediatamente superiores que succionan desde arriba el carácter propio de cada nivel y la actuación de determinados establecimientos, docentes o modalidades de enseñanza como modelo de referencia o “instituciones determinantes”.

De acuerdo con el mismo autor, los sistemas educativos siguen una tendencia generalista con escuelas primarias para las clases bajas en el extremo inferior y escuelas secundarias muy prestigiosas, que preparaban para la universidad, en el extremo superior. El proceso de sistematización impulsó la expansión de instituciones intermedias, originalmente de carácter aplicado, que debido a la presión y la aspiración social de padres y profesores tendieron a hacerse más académicas y generalistas, en un intento por aproximarse a las escuelas secundarias de prestigio tradicional.

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

## 2. La continuidad y la ruptura en la escuela secundaria europea

Hacia fines del siglo XIX la situación educativa en cuanto a las instituciones existentes era similar en los tres casos: escuelas elementales, liceos o gimnasios o Grammar Schools y Public Schools y universidades. No existía ningún vínculo entre estos tipos de instituciones. Los jóvenes de las clases más acomodadas se educaban generalmente en sus casas con preceptores y luego ingresaban a la universidad. Los jóvenes de la burguesía en ascenso ingresaban a los liceos o gimnasios o Grammar School con el fin de formarse para las profesiones liberales o para el ejercicio de cargos de gobierno. No todos ellos lograban acceder a la universidad. Como se mencionó en el apartado anterior, se trataba de una experiencia educativa que afectaba a un porcentaje muy bajo de la población (menos del 1%).

A medida que avanza la escolarización en gracias a la escuela elemental, comienza la presión de sectores medios de la sociedad por continuar más allá de esta instancia formativa. En ese momento se aprecian dos procesos: la intervención del Estado que logra posicionar a un tipo de institución educativa como modelo de referencia (el liceo, el gimnasio, la Public School y la Grammar School) y la articulación entre este tipo de institución y el ingreso a la universidad (son instituciones que preparan para rendir exámenes que certifican la finalización de un ciclo y la posibilidad de acceso a la universidad –BAC en Francia, Abitur en Alemania, A levels en Inglaterra).

Como señaláramos al comienzo esta primera configuración sólo afecta a un porcentaje muy bajo de la población con una tasa de 2,15% de estudiantes secundarias para el período 1870-1910 y 5,7% para el período 1920-1940 en los países de Europa occidental. Los sistemas educativos se configuran entonces a partir de una matriz caracterizada por la **segmentación**.

A medida que aumenta la cantidad de niños que concluyen la escuela elemental comienza la presión social por ampliar la escolarización más allá de los límites de la primaria y/o de la formación en oficios específicos. Se presenta entonces un problema para la burguesía devenida en clase dominante: ¿hasta dónde educar a todos?

Los estados intervienen desde mediados del siglo XIX en un intento por mantener una vía exclusiva para la universidad (las llamadas instituciones determinantes). Frente a la presión social surgen vías institucionales paralelas a través de otras instituciones como las escuelas de Realidades en Alemania o las escuelas de segundo grado en Inglaterra o a través de ciclos en una misma institución como la rama especial dentro del liceo en Francia. De alguna manera se privilegia un modelo institucional al que otras instituciones de segunda enseñanza buscarán asimilarse por el prestigio social de las instituciones de referencia (la tendencia generalista).

Durante el período de las guerras mundiales, se alzan diversas voces disconformes con la evolución de la escuela elemental (la Escuela Nueva y el progresismo norteamericano) y con las concepciones sobre la función y el sujeto de la educación (Espiritualismo). Sin embargo, la caída del liberalismo durante los fascismos pone en compás de espera la demanda por el aumento de escolarización.

De todas formas, las reacciones a la intervención de los gobiernos fascistas sobre la escuela primaria y los gimnasios, en el caso de Italia y Alemania, ya daban cuenta del lugar que comenzaba a ocupar la escuela secundaria. Por ejemplo, en Italia, el fuerte contenido humanista del gimnasio iba a salvaguardar a esta institución de las proscipciones del fascismo. En Alemania van a ser los propios empresarios los que reaccionan en contra del valor que Hitler otorga a las ligas juveniles frente a la escuela (estos empresarios van a sostener que los que participan de las ligas son malos alumnos en la escuela y no tienen los conocimientos y capacidades para desempeñarse en los puestos de trabajo).

Como resguardo de la cultura “humanista” o como instancia necesaria para la formación del trabajador, la extensión de la escolaridad más allá de lo que sería su primer nivel –la escuela elemental- no puede esperar mucho más. Es precisamente en el espíritu de la posguerra cuando se sancionan las leyes que declaran obligatoria y, en algunos casos gratuita, la escuela secundaria.

La masificación de la escuela secundaria comienza luego de la posguerra, cuando los países de Europa Occidental sancionan por ley la obligatoriedad y, en algunos casos, la gratuidad de ese nivel educativo. Este proceso tiene lugar en el contexto de lo que Hobsbawn (1996) llama la “Edad de oro”, esos 30 años -entre 1945 y 1975- en los que Europa genera sociedades marcadas por el pleno empleo y el desarrollo de Estados que asumen la prestación de los servicios sociales para toda la población. En este contexto aumentó la necesidad de ampliar el tiempo de permanencia en las escuelas para una población cada vez más numerosa, con una tendencia a hacerse universal.

Hacia 1975 el 35% de los jóvenes entre 10 y 19 años se encontraban en escuelas secundarias en los países de Europa Occidental y el 13% de los jóvenes entre 20 y 24 años ya se encontraba en la Universidad.

**Cuadro 3. Porcentaje de alumnos en escuelas secundarias y estudiantes universitarios para períodos y casos seleccionados.**

País	Período	Alumnos en escuelas secundarias (edad 10-19 años)		Estudiantes universitarios (edad 20 a 24 años)	
		1960-65	1970-75	1960-65	1970-75
Alemania		18,3	30	5,4	11,7
Dinamarca		18,5	31,4	7,1	15,8
Suiza		7,6	9,2	4,1	7,7
Gran Bretaña		43,4	51,1	5,0	8,0
Francia		29,3	45,9	11,4	18,6

Fuente: Elaboración propia en base a Schneider, R. “El desarrollo de la educación en los estados de Europa occidental 1870-1975” en: Revista de Sociología, Julio 1982

Entre 1960 y 1980 se encuentran intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más “adecuadas” para los procesos de masificación. Estos cambios fueron las escuelas comprensivas en Gran Bretaña y los países nórdicos, el “Collège” en Francia y, ya sobre los años ‘80, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España. Recordemos que el modelo institucional de la escuela secundaria tradicional era el de los antiguos colegios humanistas propios del siglo XIX. Estas instituciones eran selectivas a las cuales se accedía a través de un examen y mantenían el currículum humanista clásico ya que su finalidad era el ingreso a la universidad. Eran socialmente excluyentes, por lo que en la primera parte del siglo XX se crean ramas o modalidades diferentes para los sectores sociales que no accederían a los estudios superiores.

Como decíamos antes, en el espíritu de la posguerra se propone “abrir” la escuela secundaria, es decir promover sistemas más integrados (Fernandez Enguita, 1986). Una de las políticas de integración fue la creación de escuelas secundarias comunes. Estas escuelas, conocidas como escuelas comprensivas, aseguraron un ciclo común de formación general para todos los ingresantes a la escuela secundaria, evitaron la segregación temprana de los niños en escuelas de modalidades diferentes y dieron lugar a la flexibilización curricular a través del sistema de opcionalidades en el que los alumnos podían elegir parte de los contenidos a cursar a lo largo de su escolaridad.

Países como Francia e Inglaterra lograron incorporar a la escuela secundaria a más del 50% de la población en edad en un período de 15 años. La crisis de los estados de bienestar, a mediados de los ‘70, encontró a los países de Europa central y a los Estados Unidos en un proceso de universalización de la educación posprimaria. El estancamiento económico y la crisis



del mercado laboral que siguieron a los años de bonanza económica no alteraron este proceso de espectacular expansión matricular.

De todas formas, y a pesar de la universalización de la escuela secundaria, es posible apreciar a lo largo del proceso de configuración de ese nivel educativo, el lugar que van a ocupar ciertas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel. Durante los años ´60 se planteó la preocupación por una forma más abierta y más equitativa de escolarización secundaria. De acuerdo con Weiler, algunos de estos intentos han tenido un éxito parcial (Suecia y Reino Unido) pero otros como los casos de Alemania y Francia han fracasado.

En la actualidad, en estos países la escolarización del ciclo superior de la escuela secundaria aumenta de manera progresiva: para el año 2002 un 75% de la población entre 25 y 34 años contaba con el título de Educación Secundaria Superior mientras que en el grupo entre 45 y 54 años, este porcentaje llegaba a un poco más del 60%.

**Cuadro 4. Porcentaje de la población con título de Educación Secundaria Superior por grupo de edad (personas de 25 a 34 y de 45 a 54). Año 2002.**

Grupo de edad Medida	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Media países OCDE	65	75	69	61	50

Fuente: Elaboración propia en base a OCDE (2004) *Education at a glance 2004*.

Este dato es importante porque habla del alto índice de finalización de la escuela secundaria completa. Situación que difiere, como veremos, en el caso de la Argentina.

**3. El caso argentino en el marco de las tendencias del nivel secundario en algunos países centrales**

El desarrollo del nivel secundario en la Argentina mantiene ciertos puntos en común con las tendencias arriba señaladas pero también presenta ciertas especificidades. Un recorrido por la historia de este nivel nos muestra que existe un modelo tradicional (tendencia a la continuidad) durante la creación y expansión del nivel. Por el contrario, no estaríamos frente a una tendencia de ruptura a través de modelos comprensivos o de escuela única.

En este sentido proponemos aquí que la escuela secundaria argentina es producto del cruce de dos tendencias frente a la masificación: la continuidad del modelo institucional tradicional *junto con* el sostenimiento de una estructura unitaria (apoyada sobre ese modelo institucional) que permitió la masificación –incorporación de matrícula constante- y la

segmentación –expulsión de matrícula y formación de circuitos de calidad educativa diferenciada.

La configuración del nivel medio en la Argentina se origina con la creación de los colegios nacionales durante la segunda mitad del siglo XIX. Los colegios nacionales fueron las instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y de la formación para la universidad y se caracterizaron por su carácter selectivo y por su contenido humanista.

Para la presentación de la información se distinguen 6 etapas en la evolución cuantitativa del nivel medio. Dichas etapas dan cuenta del crecimiento constante y sostenido del nivel a lo largo del siglo XX.

La línea de argumentación que se intenta construir a partir de la información cuantitativa que se presenta a continuación se vincula con la predominancia de “los bachilleratos” como modalidad privilegiada a lo largo de la historia de la escuela secundaria.

### **3.1. Etapa fundacional**

En la Argentina, a la creación de la educación elemental gratuita y obligatoria se suma un nivel secundario que toma el modelo de organización prusiano y francés con una función propedéutica. Estas escuelas fueron las instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y de la formación para la universidad. El carácter selectivo así como el contenido humanista fortalecieron la homogeneidad tanto de los alumnos como de las escuelas en relación con el modelo institucional (Dussel, 1997).

Afirmamos que esta forma de configuración de las instituciones de nivel medio funcionó como un modelo, una imagen para la escolarización de los jóvenes, la que muchas veces constituyó un límite al principio de igualdad de la propuesta sarmientina.

El Colegio Nacional de Buenos Aires fue creado por decreto durante la presidencia de Mitre en 1863. Se lo definió como una casa de educación científica preparatoria en la que se cursarían las Letras, las Humanidades, las Ciencias Morales, Físicas y Matemáticas. En 1864 se crean los colegios nacionales de Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta con programas que debían ajustarse al programa del Colegio Nacional de Buenos Aires.

En ese mismo período se crean las escuelas normales, las que inauguraron una vía de formación paralela a la de los colegios nacionales aunque su finalidad era distinta ya que formaban para el ejercicio de la docencia. Si bien éstas crecen de manera notable entre 1870 y 1890, dada la expansión de la enseñanza primaria, ya hacia 1916 los colegios nacionales cuentan

con más alumnos que las escuelas normales y para 1930 la cantidad de colegios nacionales (149) supera a la cantidad de escuelas normales (130).

El crecimiento más moderado de las escuelas normales así como la escasa incidencia cuantitativa de otras modalidades de educación media (escuelas técnicas, agropecuarias y comerciales) hasta los años '40 da cuenta de la valoración que el título de “bachiller” tiene para los sectores dominantes y para las clases medias en ascenso en la Argentina.

El modelo institucional del colegio nacional, en tanto modelo de mayor valor social, funcionó como una imagen para la escolarización de los jóvenes. Esta imagen actuó como “institución determinante” en tanto sirvió como modelo institucional a seguir para las futuras escuelas medias<sup>2</sup>.

### **3.2. Etapa “peronista”**

Durante los dos primeros gobiernos peronistas se producen cambios importantes en la configuración del nivel medio si bien se mantienen ciertas tendencias fundacionales. En relación con esto último, es notable en este período el fuerte desarrollo de los colegios nacionales, los que duplican la matrícula ( de 46.997 en 1941 a 110.755 en 1955) así como la cantidad de establecimientos (de 237 en 1941 a 458 en 1955). Los cambios más significativos se producen con la expansión de la enseñanza técnica que pasa de 128 escuelas en 1948 a 775 en 1958 y de una matrícula de 21.016 alumnos a 146.258 durante el período mencionado.

Para Pineau (2004), la expansión de las escuelas técnicas junto con la Universidad Obrera Nacional supuso el desarrollo de nuevas estructuras curriculares e institucionales que desafiaron el modelo de educación secundaria hegemónico.

Sin embargo, cabe señalar dos elementos que podrían relativizar esta hipótesis. Por un lado, la formación de los profesores se mantuvo con la misma lógica disciplinaria y formalista, propia de los colegios nacionales (Pinkasz, 1992). Por otro lado, el bachillerato mantuvo a lo largo del período su predominancia en la matrícula del nivel secundario de manera que se sostuvo la valoración de esta modalidad frente a las nuevas ofertas institucionales (véase cuadro 5).

---

<sup>2</sup> El concepto de **Institución determinante** lo desarrolla Hillary Steedman (1992).

**Cuadro 5. Matrícula por modalidades en la enseñanza media en porcentajes (1930, 1945,1955)**

Modalidad	Año	1915	1930	1945	1955
Bachiller		44%	36%	31%	23%
Magisterio		41%	27%	25%	21%
Comercial		s/d	10%	14%	18%
Industrial		s/d	7%	13%	18%

Fuente: Elaboración propia en base a Tedesco, J.C., Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945), ediciones solar, Buenos Aires, 1986.

Esta misma posición se sustenta sobre otros estudios que si bien no coinciden en las cifras con el estudio arriba citado dan cuenta de la valoración del bachillerato (véase cuadro 6).

**Cuadro 6. Matrícula por modalidades en la enseñanza media en porcentajes (1915- 1985)**

Modalidad	Año	1915	1925	1935	1945	1955	1965	1975	1985
<b>General</b>		44,4	47,3	49,6	44,9	41,2	45,2	69,7	76
<b>Industrial</b>		23,5	24	27,2	30,2	38,3	31,3	27	21,7
<b>Normal</b>		32	28,7	23,3	25	20,6	23,4	(*)	
<b>Otras</b>								3,3	2,2
<b>Total (%)</b>		99,9	100	100,1	100,1	100,1	99,9	100	99,9

Fuente: Gallart, M.A. 1987

### 3.3 . Etapa desarrollista

De acuerdo con Bonantini (1996) la demanda de estudios de nivel medio tiene un crecimiento fuerte y sostenido entre 1960 y 1973, con picos de crecimiento hacia mediados de los años ´60. El desarrollo económico social del período permite comprender la expansión de las modalidades con salida laboral por sobre las tradicionales. Así mientras las escuelas normales crecen más que los bachilleres, las escuelas comerciales crecen 4 veces más que los nacionales y un 60% más que los normales. Sin embargo, las escuelas técnicas crecen sólo un 14%; esto es paradójal, si se tiene en cuenta el desarrollo de las industrias y las oportunidades creadas en el campo de la producción en ese momento.

En cuanto al bachillerato, cabe señalar dos cambios de importancia: la creación del ciclo básico de la escuela media (ciclo común para todas las modalidades) con el fin de ofrecer una formación homogénea al conjunto de los estudiantes del nivel secundario y la transformación de las escuelas normales en bachilleratos pedagógicos en 1969. Dichos cambios permiten pensar en una homologación de las prácticas curriculares hacia el modelo del bachillerato en tanto modelo

de mayor valor social. Diversos estudios señalan la similitud de las escuelas comerciales con los bachilleratos (véase Gallart, 2006 para un análisis bien reciente).

### **3.4. Etapa autoritaria**

Durante el período 1976-1983 crecen los bachilleratos frente a las modalidades técnica y comercial. Este se debe a dos factores. Por un lado, el proceso de desindustrialización que comienza con el gobierno militar desalienta la inversión en este tipo de oferta educativa. Por otro lado, la restricción en el acceso a la Universidad -impuesta por el mismo gobierno- transforma a los bachilleratos en “playas de estacionamiento” para una cantidad creciente de adolescentes.

En ese momento, la mayoría de los establecimientos se continuaban rigiendo por planes y programas de fines del siglo XIX, sólo parcialmente modificados en 1957 y a ser retocados ideológicamente en 1983. Si bien existían al menos 187 planes de alcance nacional, a los que se debían agregar numerosos planes provinciales, en los hechos la diversidad formal de planes de estudio se combinaba con una tendencia a la homogeneidad del contenido de los planes que dificultaba la atención a la diversidad de situaciones socioeconómicas y de necesidades personales de los estudiantes. Predominaba un patrón rígido y lógico-formal, correspondiente a un plan de un bachillerato humanístico convencional al que se le agregaban o quitaban algunas horas o asignaturas (Aguerrondo, 1987).

### **3.5. Etapa democrática**

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

En este mismo período, la investigación educativa comienza a detectar fenómenos crecientes de segmentación educativa a partir de la existencia de circuitos educativos en el sistema educativo. Dichos circuitos no responden a la existencia de ámbitos diferentes de gestión

---

<sup>3</sup> Entre 1984 y 1992, 16 autoridades educativas avanzaron en procesos de cambio de planes y programas vigentes: Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, Mendoza, Misiones, MCBA, Neuquén, Río Negro, Santa Fe, San Luis, Salta y Tucumán (véase Cappellacci, I. 2006).

(público o privado) si no a la conformación de trayectos entre escuelas primarias y secundarias de buena calidad y de mala calidad educativa. Las primeras son demandadas por los sectores altos y medios de la sociedad mientras que las segundas van “quedando” para sostener la demanda de acceso de los sectores populares.

### 3.6. Etapa reformista

Los años '90 aportan cambios fundamentales para el sistema educativo argentino y, en especial, para la escuela media. Por un lado, por medio de la ley de transferencia de los servicios educativos de 1992 se transfieren las escuelas medias y los institutos terciarios a la jurisdicción provincial. Por otro lado, la ley Federal de Educación establece 10 años de educación obligatoria y transforma la estructura del sistema (Nivel Inicial, Educación General Básica –hasta segundo de la anterior escuela media- y Polimodal -3 últimos años de la escuela media). Se propone, a su vez, la articulación de la enseñanza técnica a través de la creación de trayectos técnico profesionales. Finalmente, se cambia la estructura curricular a través del diseño de Contenidos Básicos Comunes para todo el país que incluyen la renovación de los planes de estudio y la diversificación de la estructura curricular del bachillerato en diversas modalidades para el ciclo polimodal.

Más allá de los avances o retrocesos que se vinculan con las reformas de los años '90 lo cierto es que la extensión de la obligatoriedad hasta el segundo año de la anterior escuela media produjo un salto importante en la evolución de la matrícula en el nivel (véase cuadro 3).

#### Cuadro 7. Tasa neta de escolarización (1980, 1991, 2000)

Año	1980	1991	2000
Tasa neta de escolarización	38,8%	53,73%	68,5%

Fuente: Censo nacional de población. INDEC.

Incluso si se consideran los tres últimos años de la educación media (el nivel polimodal) se verifica que entre 1998 y 2003 la matrícula crece un 21% (de 1.211.514 alumnos a 1.445.920 alumnos). El análisis de las modalidades de polimodal con mayor cantidad de matrícula puede constituir una vía para evaluar el peso del “bachiller tradicional” en la escolarización de los jóvenes del siglo XXI.

## **Primera síntesis. Continuidad del modelo tradicional y sostenimiento de una estructura única en la escuela secundaria argentina: ¿causas de la matriz de incorporación y expulsión?**

En el apartado anterior se destaca que la expansión de la matrícula es constante a lo largo del siglo XX. Sin embargo, este aumento constante de la matrícula se acompaña de un importante índice de desgranamiento (abandono de los estudios en una misma cohorte de edad) desde el origen mismo de la escuela secundaria en la Argentina.

Al respecto Tedesco (1986) destaca que para el período 1886-1891 el porcentaje de desgranamiento en los colegios nacionales fue del 68%. Trabajos más recientes señalan que la tasa de graduación era del 50% en 1950. Alcanza un pico de evolución positiva a mediados de los años '60 cuando se gradúa casi el 70% de los ingresantes. Esta tasa decae de manera abrupta hacia los años '80 y se ubica en los '90 **en torno al 40%** (tasa menor a la de 1950, véase Giuliadori y otros, 2004).

Frente a esta tasa de graduación se mantuvo un modelo institucional basado en el patrón rígido y lógico formal del bachillerato humanista. Un modelo que se presentaba como homogéneo frente a lo que ya era heterogéneo. El retorno de la democracia y la extensión de la obligatoriedad escolar hasta los 15 años a partir de 1993 produjeron un salto importante en la matrícula: la tasa neta de la escolarización de los jóvenes de 13 a 14 años pasa del 38,8% al 68,5% en el 2000. Incluso si se consideran los tres últimos años de la educación media (el nivel polimodal) se verifica que entre 1998 y 2003 la matrícula crece un 21% (de 1.211.514 alumnos a 1.445.920 alumnos).

Sin embargo, esta segunda expansión se produce en el marco del declive del estado y de una profunda reconfiguración social caracterizada por el empobrecimiento y exclusión de los grupos sociales que son beneficiarios de dicha expansión. Nuevamente, se trata de una expansión que se apoya sobre la relativa estabilidad de un modelo institucional y curricular humanista clásico, cuyas características principales -distribución horaria, exposición al currículum mosaico- obstaculizan los cambios y debilitan, aún más, un modelo que ya resultaba insuficiente en las décadas anteriores y que había sido objeto de reformas parciales y que la reforma del año 93 no supo acompañar (en términos financieros y en términos pedagógicos).

En función de la información desarrollada a partir de fuentes secundarias podemos decir que se observan similitudes y diferencias para el caso argentino en relación con los casos de Europa relevados.

Las similitudes son:

- Sistematización y configuración temprana del nivel secundario
- Masificación a partir de los años '50
- Sistematización del sistema a partir de la segmentación del nivel secundario
- Actuación de un modelo institucional –el colegio nacional- como institución determinante (aunque falta investigación para probar la impresión de ese modelo sobre otros tipos institucionales). Mayor incidencia de la diferenciación interinstitucional (Inglaterra)

Las diferencias son:

- Expansión constante del nivel secundario desde los orígenes de la configuración (con picos en los años entre los años '50 y '60 y entre mediados de los años '80 y fines de los años '90).
- Importante índice de desgranamiento desde los orígenes de la escuela secundaria en la Argentina. Al respecto Tedesco (1986) destaca que para el período 1886-1891 el porcentaje de desgranamiento en los colegios nacionales fue del 68%. De acuerdo con Giuliodori y otros la tasa de graduación era del 50% en los años '50, alcanza un pico del 67% a mediados de los '70 y desciende al 40% en los '90.
- Imposibilidad de modificar el modelo institucional determinante. En este sentido puede decirse que el ciclo básico común de los años '60 fue el equivalente a la reforma comprensiva en Europa en esos mismos años. Pueden realizarse dos lecturas pendientes de análisis al respecto: 1. Democratización del modelo de mayor valor social ya que el ciclo común correspondía el currículum del colegio nacional, 2. Imposición de un modelo sobre otros posibles con la probable generación de circuitos diferenciados de calidad.

### **Bibliografía citada**

- Bonantini, C. (2000). *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina. Tomo II (1945-1983)*, UNR editora, Buenos Aires, 2000.
- Dussel, I. (1997), *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*, Buenos Aires, FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).
- Gallart, M.A. (2006), *La construcción social de la escuela media*, Buenos Aires, Ediciones La Crujía.
- Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (1982), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad.



- Pineau, P. (2004), "Peronism, Secondary Schooling and work (Argentina, 1944-1955): An Approach through Cultural Hierarchies", en: *Paedagogica Historica*, Vol. XL, Núm. 1 y 2.
- Pinkasz, D. (1992), "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos", en: Braslavsky, C. y A. Birgin (Comp.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Flacso/Miño y Dávila.
- Steedman, H. (1982), "Las endowed grammar schools como instituciones determinantes" en Mueller, Ringer y Simon
- Tedesco, J.C. (1986), *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar.
- Viñao, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.