



Cátedra
Pedagogía 1
Problemática Social y Educativa

MODULO 3

2017

Texto N° 7

La Escuela Media en su Límite
Diferencias y Continuidades En las
configuraciones Nacionales de la Región:
Los Casos de Brasil, Argentina y Chile

Guillermina Tiramonti¹

La Escuela Media en su Límite. Diferencias y Continuidades En las configuraciones Nacionales de la Región: Los Casos de Brasil, Argentina y Chile

Guillermina Tiramonti¹

RESUMEN: El artículo se refiere a la exigencia de universalización del nivel medio que pende sobre los distintos países de la región, reconstruye los discursos que fundamentan y legitiman estas demandas. El texto muestra la expansión del nivel, las modificaciones que las distintas reformas han introducido y marca las invariencias de un formato escolar que se mantiene desde su creación a fines del siglo XIX. Analiza las diferentes configuraciones nacionales de la educación media con referencia a tres países; Brasil, Argentina y Chile y marca la continuidad de las estrategias de inclusión con segregación y la funcionalidad de la expansión con las exigencias del mercado y del orden político.

Introducción

La escuela media se ha constituido en los últimos años en una "cuestión" central de las agendas de políticos y expertos de la región. Hay una demanda generalizada en la región por aumentar los años de escolarización de la población hasta llegar a completar el nivel medio. De hecho una de las metas educativas para el 2021 acordadas por los ministros de educación de la región en la XVIII conferencia iberoamericana establece "universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior" (CEPAL/OEI, 2010).

Del mismo modo, en la última década muchos de los países de la región (Argentina, Uruguay, Perú, Chile, Bolivia, Nicaragua, Guatemala y el Salvador) han dictado una nueva legislación sobre educación. Tres de estos países (Argentina, Chile, Uruguay) han establecido mediante estas leyes, la obligatoriedad del nivel medio y en el caso de Brasil existe el propósito de llegar a la universalización del nivel en el 2016. Más allá de las posibilidades de cada uno de los países de concretar lo establecido en las leyes, estas expresan un consenso generalizado respecto del valor de la educación y el derecho que tiene toda la población a acceder a sus beneficios.

En este artículo nos proponemos identificar el conjunto de factores que están asociados al surgimiento de la demanda por ampliación de los años de escolarización de las nuevas generaciones, relatar muy brevemente la situación del nivel medio de educación en la región, mostrar la invariabilidad temporal del formato de este nivel y por último mostrar la conformación de diferentes matrices educativas a partir de la articulación de este formato moderno y las características específicas de tres países de la región: Argentina, Brasil y Chile.

Los factores asociados a la demanda de ampliación de los años de escolarización

La demanda por más educación para las nuevas generaciones está asociada a las exigencias generadas por un contexto social caracterizado por la presencia de una población excluida, que al no poder ser incorporada al mercado de trabajo formal resulta "desafiliada" en términos de Castel (1995) de la trama de intercambios sociales. Esta situación fue acompañada de una redefinición de la "cuestión social", que dejó de estar basada en la problemática del trabajo y por tanto, del desarrollo de estrategias destinadas a integrar a través de esta actividad, y pasó a estar definida en tomo a la consigna de la lucha contra la pobreza.

El giro en la concepción de la problemática social modificó de modo sustancial las orientaciones de las políticas públicas, tanto en el terreno de las recomendaciones de los organismos internacionales, como en el de la formulación de los programas a nivel nacional y en el de las intervenciones del Estado en el campo social. En el ámbito específicamente educativo esto se tradujo, en cuyos ejemplos más conocidos son el plan de las *900 escuelas* de Chile y la implementación de una serie de programas destinados a "compensar" las carencias de los sectores más desfavorecidos el *Plan Social Educativo en la Argentina*.

A fines de esa misma década, la nueva cuestión social, fue la base de la redefinición sustancial de las políticas del sector a favor de la instrumentación del sistema como una red de integración-inclusión de aquellos sectores que están en situación de exclusión o presentan condiciones de vulnerabilidad. En la presión por una mayor incorporación de la población al sistema educativo juega un papel la necesidad de los Estados de proveer, fundamentalmente a los jóvenes, de alguna red institucional que los articule a la sociedad y a la vez neutralice la amenaza que proyecta sobre el orden social, una población vacante que no estudia ni trabaja. Es por esto que en las últimas dos décadas los Estados de la región han desarrollado una política agresiva en materia de incorporación de nuevos sectores sociales al beneficio de la educación.

La exigencia por más educación está también condicionada por factores asociados al cambio cultural que han sido

¹ Investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (flacso, Argentina) y profesora de la Universidad Nacional de la Plata. E-mail: tiramonti@gmail.com

enunciados en términos de conformación de una nueva sociedad organizada en base al eje del conocimiento y la información. En la década del 70 el sociólogo Daniel Bell (1991), en su libro *El advenimiento de la sociedad pos-industrial*, introdujo la noción de la sociedad de la información caracterizada por su estructuración alrededor del "conocimiento teórico", en base al cual se organiza la economía.

En el contexto de los años 90 las expresiones "sociedad de la información" o "sociedad del conocimiento" se constituyeron en conceptos centrales de la globalización neoliberal en la medida que fueron presentados como portadores de una exigencia que justificaba la reestructuración económica y social que se estaba operando. En el campo educativo se hizo una "lectura economicista" de estos conceptos y se los leyó en clave de las "necesidades y demandas que provienen de las "exigencias de nuevas tendencias de desarrollo que hacen imperativo incrementar la productividad de las economías y la competitividad de las naciones" (Braslavsky, 1995). Esta perspectiva fue hegemónica en las reformas de los 90, pero aún siguen presentes en los discursos que legitiman el aumento de la escolarización de la población (Fernández Enguita, 2010). Si bien los cambios culturales acaecidos en las últimas décadas son de tal profundidad que ponen en cuestión la epistemología moderna, la valoración de los saberes, los modos de comunicar, la subjetividad de las nuevas generaciones y la pretensión universalista del relato escolar; estos tópicos no son referenciados en los discursos que aluden a la necesidad de escolarizar por más tiempo a la población.

El avance, en algunos países de la región, de la escolarización primaria es otro de los elementos que está presente en la construcción de la demanda por educación media para el conjunto de la población. En este tópico la situación de los países es muy heterogénea y en algunos casos la universalización del nivel primario es aún una deuda.¹

La situación del sistema para dar respuesta a las nuevas exigencias

La escuela básica se instituyó en las sociedades modernas con el propósito de socializar al conjunto de la población en los principios, valores, saberes y comportamientos que requería el orden moderno. La escuela secundaria por el contrario, fue creada con un propósito selectivo destinada a formar a un grupo reducido de los sectores altos de la población o a conformar este grupo y prepararlo para ocupar lugares de jerarquía en el sector público o privado.

A pesar de este original propósito, la educación secundaria se expandió en las últimas décadas como resultado del avance en la escolarización primaria y la mayor demanda por educación de los diferentes sectores sociales, las exigencias del mercado, la necesidad de retardar el ingreso al trabajo de los jóvenes y la búsqueda de espacios de contención y anclaje social para las nuevas generaciones.

El proceso de expansión se inició en los años 60 bajo el impulso de las teorías desarrollistas del Capital Humano y con asimetrías importantes en los diferentes países mantuvo su tendencia al crecimiento adquiriendo nuevos bríos con las reformas de los 90 y las exigencias de competitividad que estas motorizaron, a las que hoy se suma la lucha contra la exclusión. El crecimiento se realizó reproduciendo las tendencias históricas de desigualdad entre los diferentes sectores sociales, entre población rural y urbana o por etnias. Solo la discriminación por sexo se ha prácticamente superado, si lo que se considera es la inclusión matricular.

Las reformas educativas de los años 90, operadas en la región, se centraron fundamentalmente en la descentralización de los sistemas, la diversificación de las orientaciones, en el desarrollo del circuito técnico profesional, en la actualización curricular, en la modificación de la gestión de las instituciones y en la introducción de nuevos mecanismos de regulación y control como las evaluaciones de instituciones, docentes y alumnos. Además se ampliaron los dispositivos de acompañamiento de las trayectorias escolares a través de la introducción de tutores y clases complementarias, se establecieron apoyos a las instituciones mediante una serie importante de programas especiales de mejoramiento de la calidad educativa. En los últimos años se han agregado proyectos destinados a introducir las nuevas tecnologías en el aula. Cada uno de los países de la región hizo combinaciones particulares sobre este menú de posibilidades que ofrecía el paradigma modernizador de la época. Chile fue pionera en una descentralización sobre la base de los municipios, en el financiamiento de la demanda, en la introducción de nuevos mecanismos de regulación y también en la implementación de políticas compensatorias. Argentina descentralizó a nivel de jurisdicciones y focalizó su esfuerzo en la modificación del currículum, política que luego desarrollarían muchos otros países como Brasil, Uruguay y Chile.

El resultado es, por un lado, una expansión considerable de las matrículas acompañado de nuevos fenómenos que marcan el agotamiento de la propuesta de la escuela moderna para asumir esta exigencia de incluir a todos en un contexto de cambio cultural como el que atravesamos en este comienzo de siglo.²

Un fenómeno que se repite en casi todos los contextos nacionales es el de la pérdida del sentido de la escolarización para los jóvenes. La demanda social por educación media estuvo fundada en gran medida en que esta institución brindaba una posibilidad cierta de integración al mundo laboral, al intercambio cultural y para algunos de pase a la universidad. Estas "funcionalidad" de la escuela media está hoy en crisis. La escuela secundaria es un nivel necesario pero no suficiente para el ingreso a un mercado de trabajo cada vez más restrictivo que utiliza la credencial educativa como criterio de selección, aumentando sus exigencias de credenciales en proporción directa a la disminución de las oportunidades laborales. La inclusión en el mercado formal exige hoy, titulación y además un capital social que provea a los aspirantes de redes de aproximación y contactos que le permitan la inclusión.

Del mismo modo parecería que los jóvenes hoy son capaces de obtener fuera de la escuela y en base a la alfabetización

adquirida en la escuela elemental, los instrumentos que se requieren para el dialogo cultural, a través de otras agencias no escolares, fundamentalmente mediante el uso de las tecnologías de comunicación electrónica. La pérdida de relevancia cultural de la escuela se traduce en la reiteradas quejas de los docentes de falta de interés de los alumnos por lo que se enseña y por la ausencia de compromiso con la tarea. La pérdida de interés suele estar también asociada a la antes explicitada pérdida de valor de "empleabilidad" de la credencial escolar.³

No solo los alumnos parecerían haber perdido el sentido de la escolarización, sino que este mal se ha instalado también en el cuerpo docente que presenta síntomas de agotamiento que se expresa en tasas altas de inasistencia a los lugares de trabajo, utilización desmedida de las licencias laborales y en el descreimiento del valor cultural y social de su tarea.⁴

El fenómeno del crecimiento del nivel con altas tasas de deserción y bajo rendimiento en cuanto a logros de aprendizaje señala las dificultades que tiene el sistema para sostener la escolarización secundaria de grupos socio-culturales que hasta ahora le eran ajenos. Estos sectores acceden a la escuela desde mundos culturales⁵ y sociales extraños para los patrones escolares diseñados con referencia a los sectores medios y altos de la población.⁶

La invariabilidad de los formatos

A pesar de que ha transcurrido más de un siglo de la institucionalización de la escuela media en la región y de las transformaciones que se fueron realizando a lo largo de ese siglo, hay núcleos que han permanecido invariables y que conforman lo que algunos autores denominan el formato o la gramática escolar. La obra de Tyack y Cuban propone el concepto de "gramática escolar" para designar la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, fragmentan el conocimiento por materias y dan "calificaciones y créditos como prueba de que aprendieron" (1995, p. 167). Del mismo modo Vincent, Lahire y Thin (1994) desarrollan el concepto de forma escolar con el que remiten a una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros existentes en la época. En este texto hablamos de "forma escolar" para referirnos a este módulo moderno de educación media que se generó en el espacio europeo y fue trasplantado a los países de la periferia.

Sin duda el sistema medio de educación tuvo un desarrollo propio en cada país en que se implantó, esta diversidad está relacionada con las diferentes configuraciones culturales que en cada uno de estos espacios nacionales se fueron conformando a lo largo de su historia.

Lo que resulta del análisis de las actuales características del nivel medio de educación es que más allá de estas diferencias de configuraciones nacionales se puede identificar un núcleo de invariencias que ha sido "esencializado" y por lo tanto permanece casi sin cambios a pesar de las sucesivas reformas a las que ha sido sometido el nivel. Es este formato el que hoy está en "cuestión" sobre la base de las exigencias que provienen del contexto cultural y social.

Las invariencias de formato que pueden identificarse en el nivel medio son las siguientes:

1. La clasificación de los alumnos por edades y su inclusión en grupos diferenciados por edad (esto lo comparte con el nivel elemental).
2. El diseño de un currículum clasificado en distintas disciplinas cuyas fronteras están claramente definidas y que representan el conjunto de saberes considerados legítimos en determinada rama del conocimiento.
3. La organización de los cursos por bloques de disciplinas que deben ser aprobados para poder acceder al año siguiente.⁷
4. La asociación entre disciplina y cargo docente y por tanto la asociación entre caja curricular y la organización del trabajo docente.⁸
5. La incorporación segregada de los diferentes grupos sociales. En casi todos los países la ampliación de las matrículas de nivel medio se hizo a través de la construcción de circuitos diferenciados que permitieron incluir y a la vez construir para los alumnos destinos asociados a su origen social. Como veremos más adelante, las distintas configuraciones nacionales operacionalizaron de modo particular la segregación de su población educada.

Manteniendo estas invariencias, la educación media se configuró y amplió a lo largo del siglo xx en base a las historias y tradiciones de cada uno de los países en que se implantó. Estas formas peculiares de desarrollo generaron una matriz nacional de educación media. Brevemente, presentaremos lo que, a nuestro criterio, son las matrices nacionales de educación media para Brasil, Argentina y Chile.

Las matrices nacionales: los casos de Brasil, Argentina y Chile

En cada sociedad nacional, este módulo moderno de educación media que ha permanecido con escasas variaciones desde sus inicios, se articuló con una determinada "configuración cultural" en base a la cual se han definido los criterios y las estrategias para procesar la tensión entre la promesa de igualdad y la exigencia de diferenciación que es propia de todas las sociedades modernas y la participación que en estos procesos le cabe a lo público y lo privado, o el Estado y la sociedad civil y el mercado.

Utilizó el concepto de configuración como lo hace Elias (2001) y lo retoma Grimson (2007). Como una sedimentación generada a través de la experiencia histórica que construye campos de posibilidades y espacios de interlocución inteligibles

para quienes interactúan. Estas configuraciones legitiman y /o naturalizan estrategias nacionales muy distintas para diferenciar las trayectorias escolares de la población o para sostener la capacidad regulatoria del Estado o para establecer la pertinencia de las prestaciones privadas y las demandas educativas de corporaciones, partidos, movimientos sociales o cualquier otra agrupación con capacidad de hacer presente sus intereses en el espacio público.

De la conjunción entre las exigencias propias de un dispositivo moderno como es la educación escolarizada y el específico formato con el que se constituyó la escuela media y las peculiaridades de las configuraciones culturales de cada uno de los países en los que fue implantada, resulta lo que podríamos denominar una "matriz nacional de Educación".

Esta matriz educativa se conforma a partir de dos elementos que a nuestro criterio, definen perfiles diferentes para los distintos sistemas educativos en general y los subsistemas de educación media en particular. Estos son: 1) las relaciones entre Estado mercado, sociedad civil y educación históricamente constituida; 2) las estrategias educativas de diferenciación social utilizadas históricamente por los países y los criterios utilizados para legitimar la selección.

A continuación se exponen brevemente los casos nacionales de Brasil, Chile y Argentina que han conformado, a lo largo del siglo pasado y en los inicios del presente, matrices educativas que les son propias.

El caso argentino: de la principalidad del Estado a la constitución de un cuasi mercado educativo con escasa regulación e incorporación segregada de la población

La Argentina es un país de modernización temprana en la región entendiéndose por ello la constitución a fines del siglo xix de una red de instituciones características de la modernidad como la organización de un Estado nacional, la constitución de partidos políticos y el desarrollo de un sistema educativo público a partir del cual el Estado se propuso integrar y homogeneizar culturalmente a una población de origen nacional heterogéneo. La ley de educación primaria común y obligatoria data de 1884 y más allá de la presencia de un circuito privado de carácter religioso o perteneciente a las comunidades nacionales de inmigración en el país, fue el Estado nacional el que lideró la prestación del servicio educativo tanto a nivel primario como secundario. Tedesco (1970) ha planteado en un texto ya clásico de la historia de la educación argentina, que el desarrollo de la educación en el país resulta de exigencias políticas y no económicas. Esta tesis explica con acierto, a nuestro entender, un sistema que se desenvuelve con cierta autonomía de las exigencias del mercado.

La selección para ocupar posiciones intermedias en la administración pública y privada fue el propósito central de las escuelas medias. Es por esto que su modalidad más frecuente fue y es el bachillerato de corte humanista y enciclopedista.

A mediados del siglo xx se inició un proceso de incorporación de nuevos sectores a la escuela media que se realizó a través de la estrategia de segregación e inclusión de la población en circuitos diferenciados. En el año 1946 el Estado creó un subsistema medio de educación técnica que incorporó fundamentalmente a los hijos de los obreros que habían finalizado la escuela primaria. Hay, en la literatura educativa argentina, mucha controversia en la interpretación del sentido de esta creación. Para algunos autores (Dussel y Pineau, 1995), se trató de una redefinición curricular destinada a incorporar el trabajo como principio educativo; para otros (Tedesco, 1980), se trata de una incorporación subalterna de la clase obrera a la educación media y de una respuesta a necesidades políticas de incorporación social y no a exigencias provenientes del aparato productivo. Del mismo modo se amplió la participación de las provincias en la oferta de educación media.⁹

Al mismo tiempo y en paralelo al proceso antes señalado, se desarrolló un circuito de educación privada subvencionado por el Estado¹⁰ que coexiste con un conjunto de escuelas privadas que no reciben aporte del Estado y que atiende a población con más altos niveles adquisitivos. Este mercado educativo, sostenido en parte por el Estado, creció lentamente a lo largo del siglo pasado y en las dos últimas décadas se constituyó en la escolarización casi obligada de las clases medias que abandonaron el circuito público ante su creciente descalificación.

De modo que la Argentina ha desarrollado dos mecanismos de inclusión segregada de la población. Uno consistente en incorporación en escuelas públicas con diferente prestigio social y el otro basado en la construcción de un cuasi mercado educativo que permitió el desarrollo de una oferta educativa a disposición de las diferentes capas de las clases medias, que optaron por pasarse al subsistema privado, a medida que las escuelas públicas se abrían al ingreso de los sectores populares. Es importante señalar que esta estrategia combinada de segregación y diferenciación de la población se sostuvo en paralelo a un discurso igualitarista que bregó por la abolición de los exámenes de ingreso a las escuelas medias y eludió la implementación de cualquier mecanismo meritocrático para definir los ingresos a las escuelas medias.¹¹

Las nuevas alternativas y los límites de la institucionalidad moderna

La mayor dificultad para avanzar en la ampliación de las matrículas de nivel medio se halla en la incorporación de los sectores marginados caracterizados por su extrema pobreza y una historia de pertenencia a los sectores excluidos. En este contexto los diferentes países ensayan nuevos dispositivos destinados a posibilitar el acceso de estos grupos a la escuela y aumentar sus posibilidades de concluir su escolarización.

Entre los dispositivos más difundidos se encuentran las becas escolares que otorgan a los beneficiarios un subsidio económico mediante el cual se espera incentivar el compromiso personal y familiar para sostener la escolarización,¹² una serie de programas destinados a mejorar la articulación entre la escuela y comunidad que hacen seguimiento de los posibles alumnos, contactan a las familias y facilitan el acceso (es el caso de Uruguay y algunas experiencias argentinas) y finalmente

algunas experiencias que modifican en parte el formato escolar, generando trayectorias personalizadas según las posibilidades de los alumnos, acortando las trayectorias o incorporando nuevos actores (tutores) destinados a hacer el seguimiento y apoyo de la escolarización de los alumnos (Argentina). A pesar de la flexibilización de algunos componentes de la organización escolar, estas experiencias no han modificado sustancialmente los formatos escolares.¹³

En muchos de los países de la región, incluidos los que hemos analizados en este artículo, más en las escuelas privadas que en las públicas, se está implementando una serie de actividades complementarias al currículum tradicional, que se dictan en contraturno, en las que se ensayan otras formas de enseñar y aprender, se generan nuevos vínculos entre docentes y alumnos, se hace una utilización innovadora de las tecnologías, se incluyen otros saberes y conocimientos entre los que se destacan los de arte y comunicación. Estas actividades son también espacios de ensayo donde la escuela se anima a abrirle la puerta a lo nuevo de la cultura (lenguajes, soportes, saberes, modos de relación y de acercamiento al conocimiento). Estas experiencias están presentes en muchos de los países de la región, entre los que se incluyen los tres que analizamos en este texto.

En definitiva hay, a nuestro criterio, una institucionalidad moderna que está siendo "forzada" para responder a un contexto que se ha modificado sustancialmente en las últimas décadas. El forzamiento resulta de la presión que ejercen los Estados por universalizar un dispositivo destinado a la selección, sin que medien modificaciones sustanciales al formato original de la escuela. Las experiencias que hay en este sentido flexibilizan trayectorias y exigencias sin alcanzar a producir una alternativa válida para el conjunto de las instituciones. En esta medida resultan ser formatos para pobres que el Estado ensaya en los espacios públicos que se han transformado paulatinamente, en eso, circuitos para atender pobres.

Como hemos explicitado antes, cada país va dando respuesta a las exigencias de inclusión en consonancia con una matriz construida a lo largo de su historia a través del diálogo con los operadores del mercado, las exigencias del campo político y una determinada configuración cultural que habilitó diferentes estrategias para incluir y diferenciar a la población incorporada.

Al mismo tiempo hay un forzamiento de la institución media que proviene de la presión que provoca un medio cultural que no puede ser procesado por un formato que supone otra cultura. Esta dificultad es resuelta con la generación de una serie de "suplementos" destinados a dar cabida a lo nuevo sin modificar el currículum tradicional. Estos son esfuerzos dispersos realizados por cada institución, en razón de los recursos con que cuentan y por tanto que beneficia a los sectores medios y altos de la población.

Avanzar en la exploración de la posibilidad de otra institucionalidad para la escuela media parecería ser un camino fructífero para la construcción de una alternativa diseñada a la luz de la cultura contemporánea y de las posibilidades que ella abre para incluir al conjunto de los jóvenes.

Notas

1. En Chile y la Argentina el porcentaje de adolescentes de 15 años que completaron el nivel primario es de 97,7% y 96% respectivamente. La cifra para Brasil es de 87,4% y baja al 59,5% para el caso de Guatemala. Fuente: Siteal en base a encuesta de hogares. Disponible en: <www.Siteal.iipe-oei.org>
2. En 1970 la tasa neta de matrícula para toda América Latina y el Caribe del segundo nivel de enseñanza era del 20,7%. Esa cifra se transformó en 29% en 1990 y de allí en más se registró un importantísimo salto en los porcentajes, que en el año 2000 fue de 62,1 y del 71,1% en el 2007. Fuente:
3. CEPAL, *Anuario estadístico* (2009).
4. Para el tema jóvenes y sentido de la escolarización, ver, para Brasil: Sposito y Galvado (2004); Mer- cosur Kessler (2010); para Argentina: Dussel, Brito y Nuñez (2007), Chavez (2010), Saintout (2007); para Chile: Silva (1999) e ItsuKame (2000). Para el tema de las trayectorias escolares y laborales de los jóvenes, ver Jacinto (2009), Miranda y Otero (2009), Moragues (2006), CINTERFORT/OIT (1998), Davila León, Irrazabal Moya y Oyarzún Chicui (1995), CEPAL/OIT (2004), Montes y Sendon (2006).
5. Para el tema docente, ver Mezzadra y Composto (2008), Tentí Fanfani (1995), Arrollo y Poliak (2011).
6. Esta ajenidad cultural resultante del origen social de los alumnos se suma y se combina con la brecha existente entre las culturas juveniles y aquella sostenida por la escuela.
7. Cuando hablamos de patrones escolares, estamos aludiendo entre otras cosas: al tipo de familia de la que proviene el alumno, mandatos familiares, consumos culturales, modos de presentación y utilización del cuerpo, patrones lingüísticos, utilización del tiempo, valoración de la escolarización
8. y modos de relacionarse con los otros.
9. Southewell incluye una referencia a un plan de reforma de la escuela media de 1915, donde Ernesto Nelson que es quien fundamenta la propuesta señala "(...) sería irritante y absurdo el que una biblioteca escatimase los libros a quienes acudiesen en demanda de lectura; que obligase a leer por estantes completos, en los que se hubieran agrupado libros de asuntos inconexos, no permitiendo el paso de uno a otro estante al que no hubiera terminado el precedente (...) pues esto, exactamente, es lo ha venido haciendo el colegio" (apud Sowthwell, 2011, p. 35).
10. Según Terigi (2009, p. 29) "la educación secundaria, la clasificación de los currículums, el principio de la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase, se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas del nivel y que es difícil de modificar".
11. Las escuelas provinciales incorporaron a la educación media a nuevas capas de las clases medias. Estas instituciones gozaban de un prestigio menor que las escuelas nacionales que siguieron manteniendo la escolarización del sector más tradicional de las clases medias.
12. La ley de subvención es de 1949.
13. El ingreso a las escuelas medias se suprimió en 1987 y se reemplazó por un sistema de sorteo. Subsiste este sistema meritocrático de inclusión en un grupo reducido de escuelas dependientes de las universidades (no en todas).
14. Las becas están muy difundidas en la región. Los tres países analizados las implementan pero también hay en Uruguay, México y Colombia
15. La información sobre tipo de programas en la región está disponible en: <www.redligare.org>.

Referencias

- ALARCÓN, C. *La génesis de la formación docente inicial de enseñanza secundaria en Chile*: Chile, 1989-1910; el caso del Instituto Pedagógico. 2005. Dissertagao (Mestrado em Educacao) - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- ALMEIDA, A.M. *As escolas dos dirigentes paulistas*: ensino medio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas*. México, DC: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- ARROYO, M.; POLIAK, N. Discusiones en torno a la fragmentación, identidades y compromisos: enseñar en las escuelas de reingreso. In: **TIRAMONTI, G.** (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar*: límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens, 2011. p. 89-124.
- BELL, D. *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza, 1991.
- BRASLAVSKY, C. La Educación Secundaria en el contexto de los cambios de los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 9, p. 91-123, 1995.
- CASTEL, R. *La metamorfosis de la cuestión social*. México, DC: Paidós, 1995.
- CENTRO INTERAMERICANO PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL (CINTERFORT). *Juventud, educación y empleo*. Montevideo: CINTERFORT/OIT, 1998.
- CHAVES, M. *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires: Espacios, 2010.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMERICA LATINA (CEPAL). *La juventud en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CEPAL/OIT, 2004.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMERICA LATINA (CEPAL). *Metas educativas 2021*: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios; documento final. Madrid: CEPAL; OEI; SGI, 2010.
- CURY, C.A.J. Educación básica en el Brasil como desafío. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 34, p. 25-36, 2010.
- DÁVILA LÉON, O.; IRRAZABAL MOYA, R.; OYARZÚN CHICUI, A. Los jóvenes como comunidades realizadoras: entre lo cotidiano y lo estratégico. In: *Ni adaptados ni desadaptados, sólo jóvenes*: siete propuestas de desarrollo juvenil. Santiago de Chile: Programa interdisciplinario de Educación, 1995. p. 85-134.
- DUSSEL, I.; BRITO, A.; NÚÑEZ, P. *Más allá de la crisis*: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina. Buenos Aires: Santillana, 2007.
- DUSSEL, I.; PINEAU, P. De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. In: **PUIGGROS, A.** et al. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo*: historia de la educación argentina. Buenos Aires: Galena, 1995. v. 6; p. 107-173.
- ELIAS, N. *El proceso de las civilizaciones*: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México, DC: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. El desafío de la educación en la sociedad del conocimiento. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN Y TRABAJO. INTERRELACIONES Y POLITICA, 2009, Buenos Aires. Buenos Aires: UPE; UNESCO, 2010.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J.E.; CONCFÍA, C. *Jornada escolar completa*: la experiencia chilena. 2009. Disponible em: <<http://www.rinace.net/art>>.
- GISLING, J. Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural. In: Cox, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*: la reforma del sistema escolar de Chile. Santiago de Chile: Universitaria, 2003. p. 213-252.
- GRIMSON, A. (Comp.). Introducción. In: **GRIMSON, A.** (Comp.). *Pasiones nacionales*: política y cultura en Brasil y Argentina. Buenos Aires: EDHASA, 2007.
- JACINTO, C. Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en tomo a la transición laboral de los jóvenes. In: **TIRAMONTI, G.**; **MONTES, N.** *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial, 2009. p. 73-94.
- KESSLER, G. La disyunción educación-trabajo en el Mercosur: coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 34, p. 53-64, 2010.
- KRAWCZYK, N. *O ensino médio no Brasil*. Sao Paulo: A gao educativa, 2008.
- KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. *A reforma educacional de América Latina nos anos 1990*. Sao Paulo: Xama, 2008.
- MEZZADRA R; COMPOSTO, C. *Políticas para la docencia*. Buenos Aires: Doc. Cippec, 2008.
- MIRANDA, A.; OTERO, A. La posibilidad de un plan. In: **TIRAMONTI, G.**; **MONTES, N.** (Comp.). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial, 2009. p. 95-108.
- MIZALA, A.; ROMAGUERA, R Regulación, incentivos y remuneraciones a los profesores en Chile. In: Cox, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*: la reforma del sistema escolar de Chile. Santiago de Chile: Universitaria, 2003. p. 519-558.
- MONTES, N.; SENDÓN, A. Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio en la Argentina a comienzos del siglo xxi. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, DC, n. 29, p. 381-402, 2006.
- MORAGUES, M. *Las huellas de la escuela en los caminos de los jóvenes*: las experiencias y trayectorias educativas de jóvenes egresados de la escuela media y la inserción social y ocupacional posterior a su egreso. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- NÚÑEZ, I. *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*; documento de trabajo. Santiago de Chile: PIIE, 1982.
- SANTOUT, F. *Jóvenes e incertidumbres*: percepciones de un tiempo de cambios; familia, escuela, trabajo y política. Buenos Aires: FLACSO, 2007.
- SILVA, J. Ni héroes ni malvados solo jóvenes. *Última Década*, Viña del Mar, n. 11, 1999.
- SOWTHWELL, M. La educación secundaria en Argentina: notas sobre la historia de un formato. In: **TIRAMONTI, G.** (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar*: límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens; FLACSO, 2011.
- SPOSITO, M.P.; GALVÃO, I. A experiênda e as percepções de jovens na vida escolar: na encruzilhada das aprendizagens, o conhedmento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.
- TEDESCO, J.C. *Educación y sociedad en la Argentina 1980-1900*. Buenos Aires: Hachette, 1970.
- TEDESCO, J.C. *La educación argentina 1930-1955*: primera historia integral. Buenos Aires: Centro Editor, 1980.
- TENU FANFANI, E. *La condición docente*: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo xxi, 2005.
- TERIGI, F. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: ¿Por qué son necesarios? ¿Por qué son tan difíciles? *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 29, p. 63-71, 2008.
- TSUKAME, A. *Discursos sobre los jóvenes*. Proyecto Fondecyt. Santiago, 2000. (Polico- piado).
- TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward utopia*: a century of public school reform. Cambridge, Mass. Havard University, 1997.
- VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VICENT, G. (Dir.). *L'éducation prisoner de la forme scolaire?*: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Université de Lyon, 1994. p. 11-48.
- Recebido em 30 de junho de 2011.
Aprovado em 8 de agosto de 2011.